

Universidade de Lisboa  
Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação

A B O R D A G E N S   À   A P R E N D I Z A G E M  
E   C O M P O S I Ç Ã O   E S C R I T A

ANTÓNIO MANUEL DUARTE

Tese de Mestrado em Ciências da Educação  
Ramo de Psicologia da Educação

Lisboa 1992

X



Agradeço à minha orientadora, Profª Doutora Adelina Lopes da Silva, pelo seu cuidado e pelos conselhos, ao longo de todo este trabalho. Agradeço aos Professores J.Biggs, N.Entwistle e D.Hounsell pelo envio de bibliografia. Ao Dr. João Moreira agradeço o auxílio prestado no tratamento informático de dados. Agradeço a todos os professores e estudantes que participaram nesta investigação. Ao Instituto Nacional de Investigação Científica (INIC) agradeço a Bolsa de Estudos que me concedeu. Agradeço à Dra. Clarisse Duarte, à Drª Ana Duarte, ao Dr. João Nogueira e à Drª Maria João Alvarez pelo apoio logístico. À Dra Dulce Gonçalves agradeço as inúmeras discussões sobre escrita e aprendizagem, assim como a influência que teve no processo de composição deste trabalho.

À Adelina,  
afectuosamente.  
8 de Outubro, 1992  
A. Duarte

## ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	1
I.A Aprendizagem Académica.....	8
II.As Estratégias de Aprendizagem.....	14
1.As "Micro-Estratégias" de Aprendizagem.....	16
2.As "Macro-Estratégias" de Aprendizagem.....	17
3.As "Meso-Estratégias" de Aprendizagem.....	20
III.As Abordagens à Aprendizagem.....	23
1.A Abordagem Superficial.....	26
1.1.Concepção quantitativa da aprendizagem.....	26
1.2.Motivação Instrumental/de evitamento do insucesso.....	27
1.3.Estratégia Superficial.....	28
2.A Abordagem Profunda.....	32
2.1.Concepção qualitativa da aprendizagem.....	32
2.2.Motivação Íntrinseca.....	33
2.3.Estratégia Profunda.....	35
3.A Abordagem Orientada para o Sucesso.....	38
2.1.Concepção Institucional da Aprendizagem.....	38
2.2.Motivação de Realização.....	38
2.3.Estratégia Orientada para o sucesso.....	39
IV.A Actividade de Composição Escrita.....	43
1.Processos Psicológicos na Escrita e	
Abordagens à Aprendizagem.....	48
1.1.Concepções sobre a Actividade de Escrita.....	51
1.2.Padrões Motivacionais face à Tarefa de Escrita.....	52
1.3.Processos directamente implicados na Composição Escrita.....	53
1.3.1.Planeamento.....	56
1.3.1.1.Interpretação da Tarefa.....	57
1.3.1.2.Determinação de Objectivos Globais.....	58
1.3.1.3.Actualização e Geração de Ideias.....	59
1.3.1.4.Organização Estrutural.....	61
1.3.1.5.Desenvolvimento.....	63
1.3.2.Redacção.....	68
1.3.3.Revisão.....	70

1.3.3.1.Avaliação.....	71
1.3.3.2.Alteração.....	72
V.A Relação das Abordagens à Aprendizagem e à Escrita com outras Variáveis.....	74
1.As Abordagens e a Variável Sexo.....	74
2.Abordagens e Estatuto-Sócio-Económico.....	75
3.Abordagens e Áreas Académicas.....	76
4.Abordagens, Auto-Conceito e Auto-Eficácia.....	77
5.Abordagens e Resultados da Aprendizagem e da Escrita.....	79
5.1.Abordagens e Classificações Académicas.....	79
5.2.Abordagens e Qualidade do Desempenho.....	81
5.2.1.Abordagens e Organização Estrutural do produto da aprendizagem.....	83
5.2.2.Abordagens e Grau de Interpretação Pessoal.....	85
5.2.3.Abordagens e Nível de Abstarção.....	85
5.2.4.Abordagens e Modo de Utilização dos Factos.....	86
OBJECTIVOS E HIPÓTESES.....	88
MÉTODO.....	93
I.Sujeitos.....	93
II.Formas de Medida das Variáveis.....	97
1.0 "Inventário sobre Processos de Escrita".....	97
1.1.Conteúdo e Forma do Inventário.....	97
1.2.Aplicação do Inventário.....	102
1.3.Estudo Psicométrico do Inventário.....	103
1.3.1.Itens de Estratégia.....	103
1.3.2.Itens de Motivação.....	116
1.3.3.Itens de Auto-Eficácia.....	119
1.4.Selecção dos Itens do Inventário.....	122
1.4.1.Itens de Estratégia.....	122
1.4.2.Itens de Motivação.....	124
1.4.3.Itens de Auto-Eficácia.....	124
2.Avaliação Qualitativa do Produto Escrito.....	125
III.Estudo dos Resultados.....	127
1.Relação da Estratégia com a Motivação.....	127

2.Distribuição dos Sujeitos pelas Diferentes Abordagens.....	128
3.Relação da Estratégia e da Abordagem com o Sexo.....	128
4.Relação da Estratégia e da Abordagem com o Estatuto Sócio-Económico.....	129
5.Relação da Estratégia e da Abordagem com a Área Académica..	129
6.Relação da Estratégia e da Abordagem com a Experiência de Escrita.....	130
7.Relação da Estratégia e da Abordagem com os resultados da Aprendizagem e da Escrita.....	130
7.1.Relação com o Sucesso-Escolar.....	130
7.2.Relação com a Qualidade do Produto Escrito.....	131
8.Relação da Estratégia e da Abordagem com a Auto-Eficácia...	131

## RESULTADOS

1.Motivação e Estratégia.....	132
2.Distribuição dos Sujeitos pelas Diferentes Abordagens.....	135
3.Estratégia e Sexo.....	136
4.Abordagem e Sexo.....	136
5.Estratégia e Estatuto-Sócio-Económico.....	137
6.Abordagem e Estatuto-Sócio-Económico.....	139
7.Estratégia e Área de Estudo.....	139
8.Abordagem e Área de Estudo.....	139
9.Estratégia e Experiência de Escrita.....	140
10.Abordagem e Experiência de Escrita.....	141
11.Estratégia e Resultados da Aprendizagem e da Escrita.....	142
11.1.Estratégia e Sucesso-Escolar.....	142
11.2.Estratégia e Qualidade do Produto Escrito.....	143
12.Abordagem e Resultados da Aprendizagem e da Escrita.....	144
12.1.Abordagem e Sucesso-Escolar.....	144
12.2.Abordagem e Qualidade do Produto Escrito.....	146
13.Estratégia e Auto-Eficácia.....	149
14.Abordagem e Auto-Eficácia.....	149

DISCUSSÃO.....	152
----------------	-----

IMPLICAÇÕES PSICO-EDUCACIONAIS.....	163
-------------------------------------	-----

INVESTIGAÇÕES FUTURAS.....	167
----------------------------	-----

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	171
ANEXOS.....	180

## INTRODUÇÃO

Para ser bem sucedida a investigação psicológica sobre a natureza da mente humana e da aprendizagem em particular não se pode restringir a estudar o modo como esses fenómenos se manifestam no seu estado "puro", independentemente dos contextos e dos conteúdos aos quais eles se aplicam. Se nos limitarmos a isso, corremos o risco de desenvolver uma imagem incompleta sobre eles. Assim, torna-se necessário investigar, igualmente, a forma como tais realidades se manifestam nas situações oferecidas pelo ambiente natural em que as pessoas vivem. Uma das mais relevantes dessas situações, onde os processos da aprendizagem ocorrem numa forma característica, é sem dúvida a escola. Neste sentido, o estudo da aprendizagem académica pode contribuir, de modo importante, para a construção do nosso conhecimento sobre a psicologia humana.

Por outro lado, a investigação sobre a aprendizagem académica revela-se-nos como particularmente necessária se atendermos ao papel fundamental que o processo da educação desempenha no desenvolvimento pessoal e da sociedade. Como é referido por Perry (1983), a compreensão do modo como os estudantes aprendem "(...) pode aumentar a qualidade da nossa civilização através do desenvolvimento do (...) ensino (...)" (s/p.)<sup>1</sup>.

O aumento da qualidade da aprendizagem em meio escolar tem sido tentado através da introdução de melhoramentos ao nível da

---

<sup>1</sup>"(...) may enhance the quality of our civilization through the improvement of (...) teaching"



instrução. No entanto, tal como Entwistle (1990b) refere, não existe uma relação simples entre o ensino e a aprendizagem. Especialmente nos níveis escolares superiores, onde a percentagem de estudo independente é mais elevada, o comportamento do estudante é apenas em parte influenciado pelas acções instruccionais do professor. Este problema é realçado de forma bem clara por Biggs (1990, p.683) quando este afirma "(...) o que o estudante faz é mais importante para a determinação daquilo que é aprendido do que aquilo que o professor faz"<sup>1</sup>. Não se pretende advogar que a melhoria dos métodos de ensino não possa contribuir para uma aprendizagem mais eficaz, mas que as decisões instruccionais têm de passar, necessariamente, pelo conhecimento da forma como os estudantes aprendem e de como poderão reagir ao ensino com que são confrontados.

Os resultados da investigação sobre a aprendizagem académica possuem pois uma importância crucial não só para o psicólogo, interessado no conhecimento e controle dos fenómenos psicológicos, mas também para o professor, que quer adaptar a sua acção às características do estudante e, ainda, para este último, quando motivado para melhorar o seu estudo pessoal.

A aprendizagem académica constitui um fenómeno complexo, sujeito à influência de inúmeros factores. O capítulo I procura delinear um panorama geral dos vários grupos de variáveis aqui envolvidos. Dentro daqueles sobressai, um grupo que diz respeito às estratégias de aprendizagem utilizadas pelos estudantes

---

<sup>1</sup>"(...) what the student does is actually more important in determining what is learned than what the teacher does."

(capítulo II). Com efeito, as dificuldades de aprendizagem tendem, actualmente, a ser atribuídas a um défice de estratégias deste tipo (Lopes da Silva e Sá, 1989). Os recentes modelos sobre aprendizagem têm caracterizado os estudantes mais capazes, assim como os sujeitos peritos em diversas áreas, como indivíduos que apresentam um repertório mais amplo de estratégias de aprendizagem e uma maior habilidade para as seleccionar e utilizar (Brown, Brandsford, Ferrara e Campione, 1983; Flavell, 1981 e Sternberg e Powell, 1983, cit. por Nolen, 1988). Por outro lado, está também ilustrada a eficácia de programas de intervenção que visam treinar a utilização deste tipo de estratégias, contribuindo assim para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilização por parte do estudante pela sua própria aprendizagem (Lopes da Silva e Sá, 1989; Biggs, 1987a).

Apesar da extrema importância que as estratégias de aprendizagem apresentam, ao colocarem a ênfase na componente cognitiva, o seu papel, numa explicação do processo de aprendizagem escolar, não poderá talvez ser devidamente compreendido se não tomarmos em linha de conta a forma como elas interagem com a componente motivacional. O conceito de abordagem à aprendizagem, tratado no capítulo III, surgiu precisamente para conceptualizar esta interacção entre padrão motivacional e estratégia de aprendizagem. Com efeito, ele ajuda-nos a perceber as diferenças individuais que se manifestam na situação de aprendizagem académica, contribuindo para a explicação do facto de se observarem diferentes tipos de estratégias, às quais correspondem produtos de aprendizagem de qualidade também

distinta.

A demonstração do papel das abordagens à aprendizagem na explicação do desempenho escolar passa, necessariamente, pela investigação do modo como elas se manifestam nas diversas áreas da aprendizagem académica.

Paralelamente às actividades da leitura e do raciocínio científico, a tarefa da composição de textos escritos têm sido apontada como uma das instâncias mais importantes deste tipo de aprendizagem (Brown, Brandsford Ferrara e Campione, 1983; Svensson, 1984). Com efeito, a escrita parece desempenhar um papel extremamente relevante tanto a nível social como individual, tendo vindo a ser defendida como a linguagem da educação moderna (Flower e Hayes, 1980).

Platão (citado por Borges, 1960) narra uma fábula egípcia contra a escrita, que era apresentada como um hábito que faz com que nos descuidemos de exercitar a memória por passarmos a estar dependentes de símbolos. Na realidade, tem sido referido que, entre outras consequências, a escrita liberta os seres humanos da sobrecarga da memorização permitindo assim um maior investimento no pensamento conceptual (Havelock, 1983, cit. por Saljo, 1984). Nesse sentido, a escrita tem vindo a contribuir, de modo significativo, para o desenvolvimento do pensamento abstracto e científico assegurando, em grande medida, a comunicação entre sábios e entre gerações (Saljo, 1984).

Por outro lado, a escrita é reconhecida como um meio através do qual uma pessoa pode dominar quase todos os conteúdos, podendo dessa forma clarificar ou descobrir significados assim como criar

e explorar ideias novas (Odell, 1980). Pelo registo permanente em que resulta e pelo facto de, geralmente, envolver a revisão daquilo que se escreve, ela é potencialmente rica em actividade metacognitiva e tem uma importante função epistémica, permitindo a articulação e o desenvolvimento do próprio pensamento (Emig, 1977, cit. por Odell, 1980; Olson, 1977, cit. por Bereiter, 1980).

Por tudo isto, como acentua Hounsell (1984b) a composição escrita, em meio académico, é uma actividade que, mais fortemente do que a leitura ou a audição, pode reflectir o grau de compreensão atingido pelo estudante na aprendizagem de diferentes matérias.

Na prática todas estas potencialidades acabam, no entanto, por ser sub-aproveitadas reconhecendo-se a existência duma crise ao nível da escrita académica, patenteada nas queixas frequentes que os professores fazem sobre a escrita dos seus alunos (Beaugrande, 1982; Odell, 1980). Na realidade trata-se duma crise patente em todos os domínios da aprendizagem. Os professores, mesmo ao nível universitário (Entwistle, 1984), queixam-se de que muitos estudantes revelam um baixo nível de compreensão. Os estudantes testemunham: "Em muitos cursos consegue-se aprender o necessário para obter uma nota para passar sem se ficar a saber nada de nada (...)"<sup>1</sup> (Becker, Geer e Hughes, 1968, cit. por Hounsell, 1984b, p. 104). Os investigadores, como Dahlgren e Marton (1978, cit. por Entwistle e Ramsden, 1983), constataam que o domínio bem sucedido do significado técnico dum

---

<sup>1</sup>"There are a lot of courses where you can learn what's necessary to get the grade and when you come out of the class you don't know anything at all (...)"

conceito acadêmico, por parte dos estudantes, não é, geralmente, acompanhado duma mudança ao nível das estruturas de conhecimento. Tudo isto tem, provavelmente a ver com o facto, enunciado por Bruner (1973b), da escola se ter fechado sobre si própria ritualizando a aprendizagem, que assim se burocratizou. A constatação deste estado de coisas é expressa de forma provocatória por Entwistle (1975, p.145) quando este afirma:

"Possivelmente existem hoje mais estudantes a tentarem uma graduação 'porque não lhes ocorre nada mais inteligente para fazerem'."¹.

Parece assim necessária a existência dum sistema de ensino que estimule o gosto por aprender dum modo significativo e que desenvolva a composição escrita como forma de descoberta/aprendizagem e de expressão pessoal. Essa meta poderá estar mais ao nosso alcance através da compreensão do modo como as abordagens à aprendizagem se reflectem tanto, em termos gerais, como no domínio da escrita, em particular.

Na realidade, a investigação sobre os reflexos das abordagens à aprendizagem na composição escrita justifica-se por várias razões.

Em primeiro lugar, para admitirmos que a escrita é realmente uma instância da aprendizagem temos de demonstrar que as estratégias e as abordagens que nesta se manifestam podem igualmente caracterizar, de modo próprio, o que se passa na tarefa de composição dum texto. Tal como referido por Taylor et al. (1988, p.6) o estudo da relação entre linguagem e

---

¹ "It may be that nowadays more students are taking degrees 'because there's nothing more intelligent occurred to them to do'."

aprendizagem constitui: "O trabalho que é o 'estado da arte' na investigação sobre composição."<sup>1</sup>.

Em segundo lugar, a própria "veracidade psicológica" do conceito de abordagem depende, em grande medida, da recolha de evidências que nos permitam defender a sua generalidade nos diferentes domínios da aprendizagem.

Por outro lado, tem sido referido que a investigação típica sobre a actividade de composição escrita, promovida em situação laboratorial com base em tarefas "artificiais", tem pouca relevância para a escrita académica (Hounsell, 1988). Assim, podemos enunciar como terceiro argumento, a favor do estudo das abordagens à escrita, o facto daquele poder aumentar a validade ecológica das nossas teorias sobre a composição do texto.

Por fim, tal como já foi referido, a confirmação da possibilidade de trabalhar com esse construto poderá contribuir, de modo relevante, para o melhoramento da escrita como actividade de aprendizagem. A compreensão do modo como motivação e estratégia se interrelacionam na tarefa de composição poderá ajudar-nos a desenvolver melhores decisões instrucionais e programas de intervenção que visem o ensino da escrita.

O capítulo IV procura sintetizar, com base em vários modelos psicológicos, os fenómenos que tomam lugar quando alguém empreende a actividade de composição escrita. Procede também à análise do modo como as abordagens se manifestam em cada fase do processo de composição.

---

<sup>1</sup>"The work that is now the 'state of the art' in composition research."

A Introdução finaliza com uma referência à relação das abordagens à aprendizagem/escrita com outras variáveis (cap.V). Com efeito, se queremos explicar o papel da interacção entre motivação e estratégia na aprendizagem e na escrita, temos de verificar o grau em que ela depende de outras variáveis, situadas tanto a nível pessoal como a nível situacional, assim como o grau em que influencia o tipo de resultados atingidos. Só desse modo é que poderemos conceptualizar as abordagens como factores que poderão contribuir para a nossa compreensão do fenómeno de aprendizagem.

A 2ª parte deste trabalho diz respeito a um estudo empírico que pretende contribuir para o conhecimento da forma como diferentes estratégias/abordagens à aprendizagem se reflectem na tarefa de escrita.

## I. A APRENDIZAGEM ACADÉMICA

Na perspectiva psicológica as primeiras tentativas de explicação e melhoramento da aprendizagem escolar basearam-se em teorias e conhecimentos derivados de investigações experimentais com tarefas não académicas. Inicialmente, a aprendizagem do estudante foi assim conceptualizada com base nos estudos da Psicologia Geral e entendida como análoga a qualquer outro tipo de desempenho (Entwistle, 1976; Entwistle e Marton, 1989a; Biggs 1987c; Marton, 1975 cit. por Schmeck, 1988b). Apesar da investigação fundamental sobre a aprendizagem ter efectuado,

dentro dos seus limites, descobertas que podem ter implicações interessantes para a situação académica, as extrapolações podem ser caracterizadas, na maior parte dos casos como muito duvidosas (Entwistle, Hanley e Ratcliffe 1979). Com efeito, tais extrapolações tendem a esquecer que o comportamento num contexto laboratorial pode não constituir um bom indicador da actividade ao nível académico (Gibbs, Morgan e Taylor, 1982) e de que essa actividade é marcada por grandes diferenças individuais (Entwistle, 1975).

Na década de 70 uma "nova vaga" da Psicologia Educacional, donde se destacam nomes como os de Perry, Miller e Parlett, Marton, Hounsell, Biggs, Schmeck ou Entwistle, vai focar directamente a investigação na maneira como os estudantes se comportam em meio escolar. Subjacente a esta nova perspectiva reside a noção de que a aprendizagem académica é um fenómeno com características próprias que merece ser estudado na sua especificidade (Biggs, 1987a; Entwistle, 1984; Entwistle e Marton, 1989a). O pressuposto essencial deste novo paradigma é, como diz Entwistle (1976), o de que "(...) o verbo 'aprender' tem um sujeito, o aprendente, e um objecto, que é aquilo que se aprende, o qual, na vida real possui características próprias e complexas (...)"<sup>1</sup> (p.1). A importância conferida à validade ecológica associa-se à noção de que a compreensão de um processo psicológico deve passar pela investigação da forma como ele se manifesta num perito -neste caso o estudante- (Laurillard, 1979). As investigações deste tipo tendem a decorrer em situação natural

---

<sup>1</sup>"(...) the verb "to learn" has a subject, the learner, and an object which is to be learned, which, in real life, has complex characteristics of its own (...)"



(i.e. os estudantes são observados e questionados sobre os seus trabalhos académicos) ou em situação experimental naturalista (i.e. os sujeitos são convidados a envolverem-se em tarefas realistas e complexas em situações análogas às do estudo normal) (Entwistle, 1984; Entwistle, Hanley e Ratcliffe, 1979; Entwistle e Hounsell, 1979; Hounsell, 1984a). Deste modo, as categorias de descrição do fenómeno estudado baseiam-se directamente, na maior parte das vezes, naquilo que os indivíduos fazem (ou dizem fazer) quando estudam, embora se procure o seu enquadramento posterior nas teorias da Psicologia Geral (Entwistle 1986; Entwistle e Ramsden, 1983).

Neste contexto teórico, têm sido propostos vários modelos ou conceptualizações gerais sobre a aprendizagem académica (Biggs, 1978, 1984, 1987a, 1990; Biggs e Telfer, 1987, cit. por Watkins e Hattie, 1990; Entwistle, 1986, 1990a; Entwistle, Kozéki e Tait, 1989a; Kozéki e Entwistle, 1987; Laurillard, 1979; Ramsden, 1988; Schmeck, 1988a). Independentemente das características particulares de cada modelo é possível destacar uma tendência para conceber os resultados da aprendizagem académica (a nível cognitivo, emocional ou interpessoal) como variáveis dependentes de dois grupos distintos de variáveis.

O primeiro grupo de factores explicativos da aprendizagem que toma lugar ao nível da escola é constituído por todas as variáveis independentes que existem previamente ao desenrolar do processo de aprendizagem. Estas variáveis podem ser discriminadas em dois sub-grupos. Teremos assim, por um lado, as variáveis independentes que dizem respeito às características pessoais que o indivíduo traz para a situação de aprendizagem.

Nelas podemos incluir: os **factores cognitivos** (conhecimentos, capacidades intelectuais, concepções, estratégias e estilo de aprendizagem, atitudes para com a educação, locus de controle, etc.); os **factores afectivos** (personalidade, valores, motivação, auto-conceito académico, etc.); um factor, denominado de **"abordagem à aprendizagem"**, que reflecte a interacção entre a concepção que o indivíduo tem sobre o acto de aprender, o seu padrão usual de motivação académica e o tipo de estratégias de aprendizagem geralmente utilizadas; e, por fim, os **factores interpessoais** (ambiente familiar, relação com os pares e meio social).

O segundo sub-grupo de variáveis independentes, que influenciam os resultados da aprendizagem académica, é constituído por uma variedade de factores situacionais que caracterizam o próprio ambiente onde a aprendizagem toma lugar. Dentro destes destacam-se: o tipo de **objectivos educacionais** existentes; a natureza do **currículo** e das **tarefas de aprendizagem** (com especial ênfase para o conteúdo, estrutura, dificuldade, quantidade e relevância das matérias, assim como para o grau em que são ensinadas estratégias de aprendizagem); o **método** e o **estilo de ensino** (forma de apresentação das tarefas, grau de liberdade conferido ao aluno, etc.); o modo de **avaliação escolar**; e o **clima da instituição e da sala de aula** (clima social, grau de "stress" ambiental, métodos disciplinares, etc.).

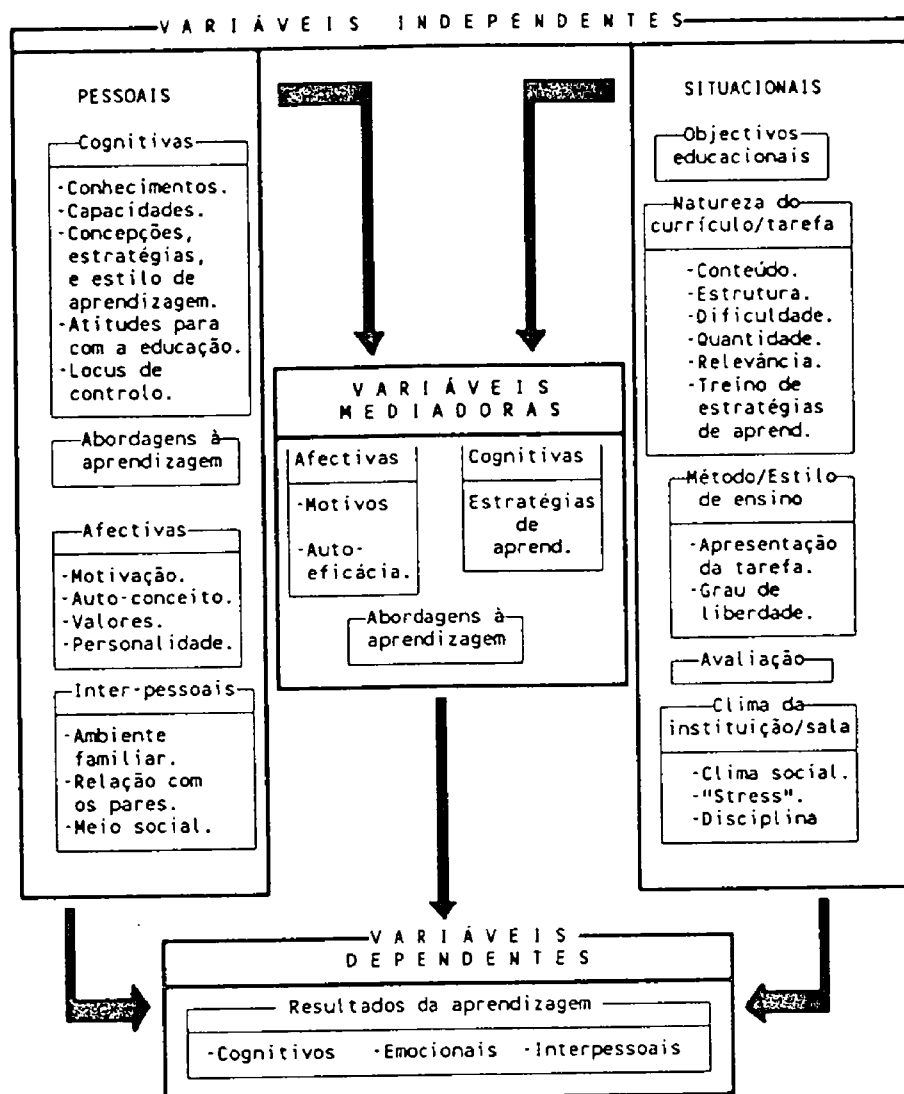
Tal como já foi referido, os dois sub-grupos de variáveis independentes (pessoais e situacionais), podem ser identificadas como anteriores ao processo de aprendizagem propriamente dito, sendo assim conceptualizadas como o "input" deste processo. Com

efeito, embora estas variáveis possam influenciar directamente os resultados da aprendizagem, os seus efeitos tendem a ser "filtrados" por um segundo grupo de variáveis, denominadas de mediadoras, que controlam, mais directamente, as variáveis dependentes aqui consideradas. Na realidade estes mediadores identificam os processos que se manifestam ou actualizam sempre que um estudante se depara com uma situação de aprendizagem. Eles podem ser descritos em termos das **variáveis afectivas** presentes nessa situação (donde se destacam o tipo de motivação e o grau de auto-eficácia em relação à tarefa particular) e das **variáveis cognitivas** que aí tomam lugar (nomeadamente as estratégias de aprendizagem mobilizadas). Também ao nível dos factores mediadores é possível discriminar, mais uma vez, um factor de "abordagem à aprendizagem" que reflecte a interacção entre variáveis afectivas e cognitivas. Esta abordagem diz respeito à conjugação entre o tipo de motivação e o tipo de estratégia presentes durante o confronto com uma dada tarefa de aprendizagem.

Assim, as abordagens à aprendizagem podem ser conceptualizadas quer como variáveis independentes, enquanto características relativamente estáveis do sujeito, quer como variáveis mediadoras, específicas a um dado momento e tarefa de aprendizagem. Elas constituem, porventura, uma das principais "chaves" para a compreensão e o melhoramento dos resultados da aprendizagem académica.

Sugere-se na figura 1 um esquema que procura sintetizar o panorama atrás descrito, seguindo, mais de perto, a estrutura geral do modelo de Biggs (1978, 1984, 1987a, 1990).

FIGURA 1: PANORAMA GERAL SOBRE A APRENDIZAGEM DO ESTUDANTE



Panoramas gerais deste tipo sobre o fenómeno da aprendizagem académica poderão ajudar-nos a conceptualizar este objecto de estudo desde que não esqueçamos que os elementos em jogo operam simultâneamente numa espécie de "reação química" que pode ser difícil de decompôr (Schmeck, 1988a, p.10) e que o acaso tem, também aqui, a sua quota parte (Ramsden, 1988). Para além do mais, é importante reter o apelo recente de Entwistle (1990a) para a necessidade de não sermos tentados a contruir uma teoria unificada e de respeitarmos assim a especificidade dos processos

de aprendizagem em cada área e nível curricular.

## II. AS ESTRATÉGIAS DE APRENDIZAGEM

Tal como é referido no capítulo anterior o conceito de estratégia desempenha um importante papel no processo de aprendizagem. Na realidade, a importância das estratégias tem sido destacada tanto pela Psicologia Educacional como pela Psicologia Cognitiva (Goetz, Hall e Fetsco, 1989).

As estratégias têm sido definidas de múltiplas formas enquanto "algoritmos secretos", "métodos", "comportamentos e pensamentos orientados", "planos organizados de acção", "operações", "sequências de procedimentos", "acções cognitivas", "meios seleccionados", etc. (Anderson, 1985 e Paris, no prelo, e Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein, 1988; Duffy, 1982 e Flavell, 1981 e Kirby, 1986, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986; Goetz, Hall e Fetsco, 1989; Rigney, 1978, cit. Biggs, 1984; Schmeck, 1988a; Snowman, no prelo, cit. por Schmeck, 1988a; Weinstein, 1988). De uma forma ou de outra, as estratégias constituiriam, para estes autores, comportamentos utilizados pelas pessoas para lidarem com uma situação ou tarefa particular e alcançarem os seus objectivos. Como é referido por Goetz, Hall e Fetsco (1989):

"Por estratégias cognitivas designamos o comportamento planeado e orientado por objectivos (Flavell, 1970) que é empregue no desempenho duma qualquer tarefa cognitiva ou na persecução de um qualquer objectivo cognitivo. Isto é, as estratégias cognitivas são os meios cognitivos que nós

seleccionamos para atingirmos os nossos fins cognitivos"<sup>1</sup> (p.104)

Tendo em consideração a aprendizagem académica, em particular, as estratégias são definidas como os meios que facilitam a captação, integração e recuperação dos conhecimentos ensinados (Rigney, 1978, cit. por Biggs, 1984; Weinstein, 1988). Neste sentido, se definíssemos metafóricamente os conteúdos aprendidos enquanto alimentos já devidamente transformados em constituintes do organismo e os processos de aprendizagem como os órgãos envolvidos na digestão, teríamos de apresentar as estratégias como os modos de captar e digerir esses mesmos alimentos. Tais meios nem sempre funcionam a nível consciente e dum modo voluntário, embora a probabilidade de serem utilizados de modo intencional aumente face a tarefas novas ou mais difíceis para o indivíduo (Flavell e Welman, 1977, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986; Kirby, 1988; Nisbett e Shucksmith, 1986).

Actualmente procura-se conceptualizar uma hierarquia que possa ajudar á categorização das estratégias de acordo com o seu grau de generalidade. Assim, utilizando a nomenclatura de Biggs (1984) é possível separar o nível das "micro-estratégias" (i.e. os procedimentos mais específicos), do nível das "macro-estratégias" (i.e. os mecanismos auto-reguladores que funcionam com base na metacognição). Entre estes dois níveis situar-se-iam as "meso-estratégias" (Biggs, 1984), que são um dos conceitos centrais deste trabalho, e que, por isso, vai merecer um

---

<sup>1</sup>"By cognitive strategies we mean planful, goal oriented behavior (Flavell, 1970) that is employed in the performance of some cognitive task or in pursuit of some cognitive objective. That is, cognitive strategies are the cognitive means we select to accomplish our cognitive ends"

tratamento mais desenvolvido. A conceptualização desta hierarquia de estratégias é efectuada com base no reconhecimento de que os níveis apontados não devem ser tomados como estanques, mas antes como classes interdependentes que, em grande medida, se sobrepoem (Kirby, 1988; Nisbett e Shucksmith, 1986; Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein, 1988).

### 1. AS "MICRO-ESTRATÉGIAS " DE APRENDIZAGEM

O primeiro nível de estratégias corresponde portanto aos procedimentos ou "ferramentas" particulares (Kirby, 1988), utilizadas directamente pelo estudante para a actividade de aprendizagem (e.g. sublinhar um texto). Tais "micro-estratégias" (também denominadas de "estratégias mediacionais", "tácticas de sobrevivência" ou "competências<sup>1</sup> não executivas") embora sejam específicas à natureza das tarefas de aprendizagem, são suficientemente gerais para não dependerem do conteúdo de qualquer uma em particular e para se poderem transferir a diferentes tarefas do mesmo tipo (e.g. sublinhar um texto de Biologia e outro de Filosofia) (Biggs, 1984, 1987a; Nisbett e Shucksmith, 1986; Kirby, 1984, Resnick e Beck, 1976 e Sternberg, 1983, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986; Rigney 1978, cit. por Biggs, 1984;). Estas estratégias parecem ter equivalência no processamento "paraconsciente" descrito por Benson e Presbury (1989) ou naquilo que tem sido denominado por "conhecimento tácito", "incubação", "ignorância executiva", ou "saber como

---

<sup>1</sup>Neste trabalho optou-se por traduzir o termo "skill" por "competência".

saber" (MacKinnon, 1978, Martindale, 1981, Patrick, 1981, Polanyi, 1958, Ryle, 1949 e Sternberg, 1985, cit. por Benson e Presbury, 1989; Brown, 1978, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986). As micro-estratégias parecem ser mais facilmente ensináveis do que qualquer outro tipo de estratégias (Case, 1972, cit. por Biggs 1984; Nisbett e Shucksmith, 1986; Kirby, 1984, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986). Por outro lado, elas seriam constituídas por sequências de componentes específicos, geralmente denominados por "táticas" de aprendizagem (Schmeck, 1988a; Snowman, no prelo, cit. por Schmeck, 1988a).

Enquanto procedimentos "inseridos" nas tarefas de aprendizagem, (Biggs, 1984), as diferentes micro-estratégias têm sido alvo de várias tentativas de classificação (Thomas e Rohwer, 1986, cit. por Speth e Brown, 1988; Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein 1988). Assim, é possível discriminar um nível correspondente às micro-estratégias "centrais", mais directamente relacionadas com o processamento da informação (e.g. mnemónicas), de outro ao qual correspondem as micro-estratégias "periféricas", que lidam com o contexto pessoal e ambiental da aprendizagem (e.g. organizar um horário de estudo). Um terceiro grupo refere-se a aplicações das estratégias anteriores a situações particulares da vida académica do estudante (e.g. consulta de biblioteca).

## 2. AS "MACRO-ESTRATÉGIAS" DE APRENDIZAGEM

A utilização eficaz das micro-estratégias apontadas depende, em grande medida de outro tipo de estratégias, situadas a um



nível "superior", que funcionaram como "gestoras" das primeiras. Com efeito, a auto-regulação das micro-estratégias (i.e. a sua consciencialização e controle) encontra-se a cargo das chamadas "macro-estratégias" de aprendizagem. Estas estratégias tem também sido denominadas por estratégias "executivas", de "segunda ordem", de "gestão", "gerais", de "monitorização" ou de "planeamento" (Biggs, 1984; Brown, 1974, Butterfield e Belmont, 1977, Kirby, 1984, Resnick e Beck, 1976 e Sternberg, 1983 cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986; Nisbett e Shucksmith, 1986; Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein 1988).

As macro-estratégias consistem na aplicação à aprendizagem dos mecanismos metacognitivos (Biggs, 1984; Nisbett e Shucksmith, 1986; Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein 1988). Esse facto levou Biggs (1987c) a propôr o termo de "meta-aprendizagem" para denominar:

"(...) a aplicação especializada da metacognição à área da aprendizagem do estudante (...) e mais especificamente (...) relacionada com a consciencialização que os estudantes têm dos seus motivos e com o controle que exercem sobre a selecção e a utilização das suas estratégias." (p.75)

As macro-estratégias, que assim definem a meta-aprendizagem, parecem corresponder às funções cognitivas de tipo executivo enunciadas pelas teorias do processamento da informação (Benson e Presbury, 1989; Goetz, Hall e Fetsco, 1989; Mahoney, 1974; Neisser, 1967, cit. por Mahoney, 1974). Elas referem-se ao que Brown (1978, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986) identifica como "conhecer o conhecimento" e lembram, em certa medida, alguns dos

---

<sup>1</sup>"(...) the rather specialized application of metacognition to the area of student learning (...) more specifically (...) relating to students' awareness of their motives, and control over their strategy selection and deployment."

mecanismos auto-regulatórios enunciados por Bandura (1986).

As macro-estratégias são generalizáveis a tarefas de diferentes tipos sendo suficientemente amplas para se adequarem a diferentes contextos (Biggs, 1984; Nisbett e Shucksmith, 1986; Kirby, 1984 e Resnick e Beck, 1976 cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986; Rigney, 1978, cit. por Biggs 1984). Elas operam geralmente por auto-questionação (Entwistle, 1990b; Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein 1988) dando aso a uma "experiência metacognitiva" de identificação da tarefa de aprendizagem e de selecção, planeamento e avaliação dos resultados das micro-estratégias julgadas adequadas para alcançar um dado objectivo (Brown, Bransford, Ferrara e Campione, 1983; Brown, 1978, cit. por Benson e Presbury, 1989; Flavell, 1976, 1981, Kirby, 1984, e Welman, 1981 cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986). A auto-regulação promovida pelas macro-estratégias de aprendizagem parece apoiar-se no conhecimento "metacognitivo" que o indivíduo tem de si próprio (i.e. aspectos positivos e negativos, motivos, estilo de aprendizagem), que tem da tarefa (incluindo as dificuldades que esta levanta às estratégias) e do conhecimento que possui destas últimas (i.e. sua aplicação e resultados prováveis) (Baron, 1978, Butterfield e Belmont, 1977, Flavell, 1981, Nisbett e Shucksmith, 1984, Resnick e Beck, 1976 e Sternberg, 1983, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986; Biggs, 1984, 1987c; Entwistle, 1990; Nisbett e Shucksmith, 1986; Novack e Gowin, 1984, cit. por Biggs, 1987a; Weinstein e Meyer, 1985, cit. por Weinstein 1988; Weinstein, 1988).

Considerada por Brown (1978, cit. por Nisbett e Shucksmith, 1986) como a essência do comportamento inteligente e por Benson

e Presbury (1989) como o ponto onde falham as analogias que comparam a cognição humana ao funcionamento dum computador, a actividade metacognitiva subjacente às macro-estratégias deve ser concebida não como um elemento exterior ao sistema cognitivo, o que nos levaria a pressupor a existência dum Homunculus e duma regressão infinita de processos de controle, mas como algo inerente a esse mesmo sistema (Mahoney, 1974). Essa inerência, no entanto, não nos deve levar a entender a metacognição como uma actividade em funcionamento ininterrupto. Com efeito, as macro-estratégias tendem a manifestar-se, principalmente, quando deparamos com uma situação desconhecida ou quando as micro-estratégias que utilizamos não são bem eficazes (Nisbett e Shucksmith, 1986). Nesse sentido apresentam um papel de extrema importância no controle duma aprendizagem bem sucedida.

### 3. AS "MESO-ESTRATÉGIAS" DE APRENDIZAGEM

Quando se apresentou a possibilidade de categorizar as estratégias de aprendizagem, em termos hierárquicos, referiu-se que entre o nível das micro-estratégias e o das macro-estratégias se podia conceptualizar um nível, intermédio, correspondente ao que Biggs (1984) denominou por "meso-estratégias" de aprendizagem.

As meso-estratégias, sendo menos gerais que as macro-estratégias e menos específicas que as micro (Biggs, 1984) podem talvez ser vistas como caracterizando o estilo de utilização destas últimas. Nas palavras do próprio Biggs (1984):

"As meso-estratégias situam-se a um nível intermédio - sendo menos gerais que as estratégias processuais, mas não tão

inseridas nas tarefas como as micro-estratégias - e referem-se aos estilos de aprendizagem e às estratégias de estudo no contexto do desempenho académico (...) as meso-estratégias podem criar constrangimentos gerais nos quais as micro-estratégias podem ser apropriadamente utilizadas ou não (...) "<sup>1</sup> (p.115-16)

Neste sentido, o construto de meso-estratégia pode ser identificado como uma forma de conceptualizar as diferenças individuais no modo como os alunos lidam com as tarefas de aprendizagem escolar. Mais concretamente, têm sido identificados dois tipos básicos de meso-estratégias geralmente referidos sob as denominações de "estratégia superficial" e "estratégia profunda". Esta dicotomização faz referência ao facto da aprendizagem académica poder ser empreendida de duas formas basicamente diferentes, para as quais a Psicologia Educacional já vem, de resto, a chamar à atenção há bastante tempo. Com efeito, Bruner (1973b) distingue entre uma aprendizagem caracterizada pela recepção passiva de conhecimentos, já organizados pelo professor, de outra que, na base duma descoberta pessoal, permite "ir para além da informação dada". Ausubel, Novack e Hanesian (1978, cit. por Entwistle, 1986) descriminam entre uma "aprendizagem mecânica", efectuada através da memorização (por repetição) de respostas invariantes que depois são reproduzidas, duma "aprendizagem significativa", efectuada com base na compreensão do material académico. Rogers (1969, cit. por Entwistle, 1984) estabelece um contraste entre o armazenamento conformista e precário de informações sem

---

<sup>1</sup>"Mesostrategies are middle level - less general than process related strategies, but not as embedded as task-related microstrategies - and refer to learning styles and study strategies in the context of academic performance (...) mesostrategies may set general constraints within which microstrategies may be appropriately deployed or not (...) "

significado e a aprendizagem compreensiva, baseada no desejo de actualização pessoal. Perry (1970) revela-nos que os estudantes universitários progridem dum estágio marcada pela aceitação passiva de factos, apresentados por "autoridades" exteriores, para outro estágio caracterizado pelo reconhecimento da necessidade de interpretar pessoalmente as evidências, de modo relativista.

Por outro lado, a estratégia superficial e a estratégia profunda podem ser vistas como o reflexo, no contexto académico, do facto do processo de aprendizagem, em termos gerais, poder manifestar-se de duas formas alternativas, às quais tem sido feito referência em diferentes áreas. Popper, por exemplo (Popper e Lorenz, s/ data), distingue entre uma aprendizagem centrada na memorização, que é efectuada por repetição de informações rapidamente esquecidas, de outra, típica dos investigadores, assente numa "descoberta aventurosa". Por seu lado, os psicólogos cognitivistas discriminam entre um nível de processamento da informação, baseado na memória literal dos estímulos percebidos, de outro alicerçado na sua reorganização e compreensão (Anderson, 1970, cit. por Marton, 1975; Ebbinghaus, 1913, cit. por Svensson, 1984; Craik e Tulving, 1972, cit. por Schmeck e Phillips, 1982; Katona, 1940, cit. por Marton, 1988).

Ao nível dos estudos sobre a aprendizagem do estudante, a discriminação entre uma estratégia superficial e uma estratégia profunda parece, por sua vez, ter origem na constatação de que a leitura dum texto académico tende a realizar-se de dois modos alternativos basicamente diferentes (Fransson, 1977; Marton, 1975, 1976; Marton e Saljo, 1976a; Svensson, 1984; VanRossum e

Schenk, 1984). Numa das modalidades o processamento cognitivo parece caracterizar-se por uma centração nos elementos formais do discurso (i.e. os termos particularmente utilizados pelo autor do texto). Na outra o processamento é marcado por uma tentativa de abstrair, através da leitura, o sentido global que o discurso escrito pretende mediar. Este contraste entre dois modos de processamento foi corroborado, mais tarde, para as diferentes actividades da aprendizagem académica. Assim, de forma muito sintética, podemos definir a estratégia superficial como caracterizando uma aprendizagem orientada para a memorização passiva de elementos da matéria escolar, nos quais o sujeito não reconhece um significado. Por seu lado, a estratégia profunda reflecte um processo activo de aprendizagem, marcado pela preocupação em compreender a informação recebida e em reflectir sobre ela. No capítulo seguinte, no qual é desenvolvida a noção de abordagem à aprendizagem, é efectuada uma apresentação mais detalhada de cada uma destas estratégias de aprendizagem.

### III. AS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Quando atrás, no capítulo I, se apresentaram as variáveis envolvidas na aprendizagem académica fez-se referência ao facto de que a interacção entre padrão motivacional e tipo de estratégia de aprendizagem obriga-nos a conceptualizar uma nova variável, denominada de abordagem à aprendizagem. Aquilo que efectivamente distingue esta variável é o facto dela reflectir uma interacção entre os aspectos "afectivos" e os aspectos "cognitivos" (usualmente conotados com a noção de estratégia) que

estão envolvidos na aprendizagem académica. Na realidade, o construto de abordagem à aprendizagem parece ter emergido da constatação de que a abordagem superficial e a abordagem profunda tendem a associar-se, respectivamente, com diferentes tipos de motivação face à situação de aprendizagem. Assim, as abordagens comportam por um lado, uma componente "externa" que corresponde à intenção, ou motivação, do estudante face à tarefa de aprendizagem. Por outro lado, envolvem uma actualização dessa "atitude" por intermédio duma componente "interna", à qual corresponde o processo cognitivo, ou estratégico, adoptado (Biggs, 1979, 1987a, 90; Kozéki e Entwistle, 1987; Marton, 1976, cit. por Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979; Marton, 1988; Marton e Saljo, 1976ab; Ramsden, 1988; Schmeck, 1988a; Watkins e Regmi, 1990). Recentemente tem sido defendida a noção complementar, aliás implícita em muitos estudos anteriores, de que a abordagem à aprendizagem envolve igualmente uma componente que diz respeito à forma como o estudante conceptualiza o próprio processo de aprendizagem (Biggs, 1990; Entwistle, 1990b, no prelo; Watkins e Regmi, 1990).

Sintetizando, a abordagem que um dado estudante exhibe parece envolver uma interligação entre a sua concepção do que é aprender, a sua motivação face à tarefa de aprendizagem e o tipo de estratégias que ele utiliza para lidar com a situação.

Têm sido identificados dois ou três tipos de motivação, dois ou três tipos de padrões estratégicos e dois ou três tipos de concepções sobre a aprendizagem. Hipoteticamente todas as combinações são possíveis, dando lugar a uma multiplicidade de abordagens. Na prática, por uma questão de "congruência psico-

lógica" (Biggs, 1987a), só algumas tendem a ocorrer. A natureza e o número preciso das abordagens, assim como a terminologia empregue para as denominar, varia com os autores, as amostras utilizadas e o método de investigação. A grande maioria destas investigações incidiu sobre estudantes universitários, embora estudos como os de Biggs (1987c), Entwistle e Kozéki (1985) ou Selmes (1985, cit. por Entwistle, 1988), tenham replicado resultados similares em amostras ao nível do ensino secundário. A maior parte dos estudos empíricos chega à identificação de duas dimensões que correspondem, respectivamente, a uma abordagem dita "superficial" e a outra dita "profunda". Algumas investigações têm conseguido identificar, para além disso, um terceiro padrão, ao qual corresponde uma abordagem dita "orientada para o sucesso".

A "abordagem superficial" refere-se à interacção entre uma motivação de tipo instrumental e uma estratégia superficial. Nesta abordagem estaria, igualmente, implicada uma concepção "quantitativa" de aprendizagem.

A "abordagem profunda" caracteriza o cruzamento entre uma motivação intrínseca e uma estratégia profunda, estando nela envolvida uma concepção "qualitativa" do processo de aprendizagem.

Por fim, a "abordagem orientada para o sucesso" refere-se à relação entre uma motivação de realização e a utilização "oportunista" quer da estratégia superficial quer da profunda, em eventual conjugação com estratégias de aprendizagem que caracterizam um estudo estruturado de forma metódica. As crenças sobre a aprendizagem inerentes a esta abordagem defendem uma



concepção "institucional" do processo de aprendizagem.

Procede-se, de seguida, a uma análise mais pormenorizada das três abordagens referidas. Cada uma delas é estudada em termos das três componentes que a compõem e que se encontram identificadas no quadro 1.

QUADRO 1: COMPONENTES DAS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Abordagem	Componentes		
	(Concepção)	Motivação	Estratégia
Superficial	(Quantitativa)	- Instrumental	- Superficial
Profunda	(Qualitativa)	- Intrínseca	- Profunda
Para o sucesso	(Institucional)	- Realização	- Superficial ou Profunda e/ou Metódica

## 1. A ABORDAGEM SUPERFICIAL

### 1.1. CONCEPÇÃO QUANTITATIVA DA APRENDIZAGEM

A concepção superficial, ou quantitativa, sobre a aprendizagem, é a concepção típica dos estudantes que utilizam uma estratégia ou uma abordagem superficial (Entwistle, 1988, 1990, no prelo; Marton, 1988; Morgan, Taylor e Gibbs, 1982; Saljo, 1984, cit. por Marton, 1983; Saljo, 1986, cit. por Schmeck, 1988b). De acordo com esta concepção, a aprendizagem é tida como uma actividade estereotipada, que exige relativamente pouco do sujeito (Laurillard, 1979). Neste sentido, a aprendizagem consiste, sobretudo, num acumular, por memorização, de unidades discretas de informação (Biggs, 1990; Saljo, 1979, 1982; Van Rossum e Schenck, 1984). Os elementos retidos são

destinados, nesta perspectiva, a serem reproduzidos numa situação de avaliação (Saljo, 1984; Marton e Saljo, 1984 cit. por Entwistle, 1988) ou a serem aplicados algorítmicamente (Marton, 1983; Watkins e Remi, 1990; Watkins, Regmi e Astilla, 1991).

A concepção quantitativa da aprendizagem reflecte-se claramente na tarefa de leitura, em relação à qual existem mais estudos sobre as abordagens. No que diz respeito a esta tarefa, os estudantes que apresentam uma concepção deste tipo "(...) veem-se a si próprios como recipientes mais ou menos vazios, a serem preenchidos com as palavras escritas nas páginas."<sup>1</sup> (Marton e Saljo, 1984, p. 40).

#### 1.2. MOTIVAÇÃO INSTRUMENTAL/DE EVITAMENTO DO INSUCESSO

A componente motivacional da abordagem superficial caracteriza-se, principalmente, pela presença dum motivo extrínseco de tipo instrumental e/ou pelo medo do falhanço. A aprendizagem é feita com base numa compromisso entre não trabalhar muito e evitar o insucesso (Biggs, 1990).

Os estudantes com uma abordagem superficial apresentam pois uma intenção de aprender apenas o mínimo necessário à obtenção duma classificação que satisfaça as exigências externas (i.e. passar, assegurar uma colocação profissional ou, simplesmente, "evitar sarilhos") (Biggs, 1978, 1979, 1987ab, 1988a, 1990; Biggs e Kirby, 1983; Entwistle, 1986, 1988; Entwistle e Ramsden, 1983). Os sujeitos com este padrão motivacional, em vez de

---

<sup>1</sup>"(...) see themselves as empty vessels, more or less, to be filled with the words on the pages."

aprenderem realmente, procuram aparentar comportamentos conotados com a aprendizagem (Marton e Saljo, 1976ab). Neste caso, são também frequentes as preocupações com o tempo de demora das tarefas de aprendizagem. Com efeito, estas tendem a ser vistas como imposições vindas do exterior e sem relação com os interesses pessoais, sendo típicas as lamentações pelos momentos ocupados com os trabalhos académicos (Biggs, 1987a, 1988a, 1990; Martonet, 1984, cit. por Kozéki e Entwistle, 1987). A principal intenção dos indivíduos com este padrão motivacional é a de fazer apenas aquilo a que são obrigados (Biggs, 1979; Entwistle, 1988).

✍ Na leitura, este tipo de motivação manifesta-se pela falta de interesse no conteúdo dos textos e por uma forte preocupação com as subseqüentes questões de avaliação por parte do professor (Marton, 1983, 1988; Morrison, 1983, cit. por Entwistle e Ramsden, 1983). A este propósito é de referir a preferência, por parte dos estudantes com uma abordagem superficial, por contextos académicos muito estruturados e que facilitem a memorização (Biggs, 1978; Entwistle e Tait, 1990; Rossum e Taylor, 1987, cit. por Entwistle e Tait, 1990).

Para além disso, ou em alternativa a este tipo de motivação pragmática, a abordagem superficial envolve frequentes preocupações com a possibilidade do falhanço assim como uma forte necessidade de o evitar (Biggs, 1988a). Na realidade, alguns estudos têm revelado que a abordagem superficial se relaciona com uma elevada ansiedade aos testes e com o "neuroticismo académico" (i.e. sentimento de confusão e "esmagamento" face às exigências) (Biggs, 1978, 1979; Entwistle, 1988; Entwistle e

Wilson, 1974).

### 1.3. ESTRATÉGIA SUPERFICIAL

Em termos gerais, podemos constatar que a componente estratégica da abordagem superficial caracteriza-se por envolver uma aprendizagem mais "mecânica" na qual o estudante se deixa "cegamente" envolver. Na realidade, ela refere-se a um tipo de procedimento que é aplicado rotineiramente sem consideração pela tarefa, pelo objectivo ou pelas estratégias alternativas (Entwistle, 1986, 1988; Laurillard, 1979; Marton, 1975). Neste caso a preocupação do estudante consiste em captar e acumular conhecimentos que possam ser reproduzidos mais tarde, sem necessidade de os integrar e compreender. A estratégia superficial traduz um processamento passivo "(...) no sentido duma mente que não funciona de modo liberto e construtivo, estando fechada sobre si própria."<sup>1</sup> (Marton, 1983, p.294).

➤ No que diz respeito aos processos de atenção e percepção, regista-se uma focagem restrita no que é considerado como essencial, geralmente por centração em aspectos específicos que se julga serem os que mais provavelmente serão avaliados (i.e. dados factuais, definições, regras, métodos, etc) (Biggs e Das, 1973 cit. por Biggs 1987c; Biggs, 1987a; Biggs e Kirby, 1983; Kozéki e Entwistle, 1987; Laurillard, 1979; Marton, 1988; Morgan, Taylor e Gibbs, 1982; Svensson, 1984; Thomas e Bain, 1982).

---

<sup>1</sup>"(...) in the sense of the mind not working freely, not being construtive but rather being encapsulated in itself."

A ênfase vai para a forma como as informações captadas são representados simbolicamente (Biggs, 1988a, 1990; Marton, 1983). Na leitura, por exemplo, a atenção é dirigida para os signos (i.e. as palavras utilizadas pelo autor do texto), e não tanto para o significado que este tenta veicular. O esforço de "rolle-taking", que permite a descodificação da mensagem escrita, é assim praticamente inexistente (Marton, 1975, 1983; Marton e Saljo, 1976a; Saljo, 1984; VanRossum e Schenk, 1984). Como retrata Marton (1988): "(...) "o signo" é a figura e o "significado" é o fundo (...)'" (p.69).

Por outro lado, visto que a informação é percebida como um conjunto de elementos discretos ela é "atomizada" em partes separadas umas das outras, centrando-se o estudante em tópicos isolados sem que se regista a intenção de processar a forma como estes estão integrados (Biggs e Das ,1973 cit. por Biggs, 1987a; Biggs, 1987a; Entwistle, 1986; Marton, 1983; Ramsden, 1979). A aprendizagem é caracterizada pela ausência duma imagem global ou unificada da matéria em estudo, devido à ausência duma percepção do modo como as partes se relacionam entre si e com outras informações exteriores (Biggs e Das ,1973 cit. por Biggs, 1987a; Biggs, 1988a, 1990; Biggs e Kirby, 1983). Muitos dos estudantes que utilizam uma estratégia deste tipo podem, por exemplo, ser incapazes de distinguir princípios de exemplos (Entwistle, 1986). Assim, na leitura é fácil perder a noção da totalidade do texto (i.e. a sua estrutura ou princípio organizador) devido a uma focagem da atenção sobre detalhes isolados (Marton, 1983; Marton

---

"(...) "the sign" is figure and "what is signified" is ground (...)"

e Saljo, 1984; Saljo, 1984; Svensson, 1977, 1984).

Em termos do emprego que a estratégia superficial faz do processo de memorização podemos constatar que este se caracteriza, neste caso, por uma utilização da repetição como forma de assegurar a retenção dos elementos aos quais o estudante dá atenção (Entwistle, 1988; Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979; Marton, 1988; Ramsden, 1979; Thomas e Bain, 1982). O indivíduo que utiliza uma estratégia deste tipo, tende a efectuar um armazenamento estrito e temporário do maior número possível de elementos que ele julga serem os alvos mais prováveis duma futura situação de avaliação (Biggs, 1987a, 1990; Entwistle, 1986; Entwistle e Ramsden, 1973; Svensson, 1977; Thomas e Bain, 1982). Os factos e outros detalhes captados são portanto "aglomerados" na sua forma literal, procurando deste modo assegurar-se a sua futura reprodução (Biggs, 1987a; Marton, 1988).

Na leitura, a estratégia superficial reflecte-se numa preocupação em efectuar uma memorização "fotográfica" de detalhes (Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979; Marton, 1988; Marton e Saljo, 1976a; Marton e Svensson, 1979; Svensson, 1977).

Na tarefa de resolução de problemas científicos a estratégia superficial exprime-se na utilização estereotipada de algoritmos previamente memorizados (Ramsden, 1981, cit. por Marton, 1983).

O último dos aspectos mais salientes que caracterizam a componente estratégica da abordagem superficial diz respeito ao facto daquela envolver uma tendência para um tratamento acrítico e pouco criativo da informação. Como tem sido realçado, o

estudante com uma estratégia superficial limita-se a aceitar passivamente os conteúdos que lhe são fornecidos, evitando questioná-los ou reflectir sobre eles (Biggs, 1978, 1987c; Laurillard, 1979; Ramsden, 1979; Svensson, 1977). Utilizando a noção de "texto" como metáfora da noção de informação Marton (1983) refere que através desta estratégia "O "texto" não é interpretado em nenhuma dimensão. Permanece "liso". Tão fino como se encontrava." (p.294).

Os reflexos da estratégia superficial na leitura estão igualmente documentados quanto ao aspecto da reflexão. De facto, uma leitura apoiada naquele tipo de estratégia tende apenas a envolver, na melhor das hipóteses, uma mera delimitação ou ordenação de partes (Svensson, 1976 cit. por Svensson, 1984). Na maior parte das vezes caracteriza-se, no entanto, pela ausência duma interpretação pessoal que relacione o conteúdo da leitura com a realidade envolvente (Svensson, 1984, Marton, 1975 cit. por Entwistle, 1976).



## 2. A ABORDAGEM PROFUNDA

### 2.1. CONCEPÇÃO QUALITATIVA

A concepção de aprendizagem típica dos estudantes com uma abordagem profunda envolve uma perspectiva qualitativa sobre o acto de aprender (Biggs, 1979, 1980; Entwistle, 1990a, no prelo).

---

"The "text" is not expounded in any dimension. It remains "flat". Thin as it were."

De acordo com esta perspectiva, aprender consiste num processo activo de abstracção de significado e de interpretação pessoal da informação (Biggs, 1990; Gibbs, 1981; Gibbs, Morgan e Taylor, 1982; Marton, 1988; Saljo, 1979, 1982; Van Rossum e Shenck, 1984). Neste sentido, a aprendizagem é percebida como uma actividade que exige o relacionamento dum conhecimento formal com a realidade e com a experiência pessoal (Marton e Saljo, 1984; Saljo, 1984). Em relação à tarefa de leitura, por exemplo, esta concepção acarreta a noção de que o estudo consiste num confronto entre duas perspectivas - a do autor e a do leitor (Saljo, 1984).

Num estudo de Saljo (1979), os sujeitos, que defendem uma concepção deste tipo, distinguem entre aprender "para a vida" e "para a escola", definindo esta última como algo que, em grande medida, se descontextualizou e se tornou numa rotina dominada por princípios institucionais.

Para a concepção qualitativa, a aprendizagem tem por objectivo a actualização e o crescimento pessoais, constituindo uma oportunidade de confirmação ou mudança do ponto de vista que se tem sobre um dado objecto (Biggs, 1990; Marton e Saljo, 1984; Saljo, 1979; Watkins e Regmi, 1990; Watkins, Regmi e Astilla, 1991 ). Para além disso, a aprendizagem é tida como algo passível de análise e planeamento consciente, ao nível do qual podem intervir diferentes estratégias alternativas (Saljo, 1979).

## 2.2. MOTIVAÇÃO ÍNTRINSECA

Em termos gerais, a componente motivacional da abordagem



profunda caracteriza-se pela intenção em actualizar os interesses e as competências pessoais em matérias particulares, com base em valores ligados ao auto-desenvolvimento (Biggs, 1978, 1979, 1987a; Biggs e Kirby, 1983; Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979). Com efeito, o padrão afectivo mais frequentemente envolvido nesta abordagem denota a presença duma motivação íntinseca, sendo a tarefa académica experimentada como envolvente e emocionalmente satisfatória em si mesma (Biggs, 1987b, 1990; Entwistle e Ramsden, 1983; Marton, 1988). Tudo isto é congruente com o facto da abordagem profunda se caracterizar, geralmente, pela manifestação duma curiosidade ampla, evidenciada pela consulta extensa e variada de fontes de informação, para além das referidas no contexto escolar (Biggs, 1978, 1979, 1987a; 1990; Entwistle e Wilson, 1977). Face a uma tarefa particular, a abordagem profunda reflecte-se, ao nível da motivação, numa intenção em extrair aos signos percepcionados o seu máximo significado, através dum esforço de compreensão crítica (Biggs, 1979; Biggs e Kirby, 1983; Entwistle, 1986; Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979; Entwistle e Ramsden, 1983; Laurillard, 1979). Essa intenção é particularmente notória numa tarefa com a de leitura, onde o texto é utilizado como meio de descoberta da própria realidade (Entwistle, Hanley e Ratcliffe, 1979; Marton e Saljo, 1976a; Morrison, 1983 cit. por Entwistle e Ramsden, 1983).

Coerentemente com o que foi dito, os estudantes com uma abordagem profunda tendem a apresentar preferência por situações académicas que estimulem a compreensão (Entwistle e Tait, 1990) e a aprenderem de maneira mais eficaz quando têm oportunidade de

estudar de modo independente (Entwistle e Wilson , 1977). Rossum e Taylor (1987) também recolheram evidências de que os indivíduos que defendem uma concepção qualitativa manifestam uma noção do "bom ensino" enquanto processo de estimulação intelectual e de facilitação duma aprendizagem independente.

### 2.3. ESTRATÉGIA PROFUNDA

Em oposição à estratégia superficial, a componente cognitiva da abordagem profunda caracteriza-se pelo facto do estudante empreender um relacionamento activo e pessoalizado com os conteúdos académicos.

A atenção e a percepção do aprendente que utiliza uma estratégia profunda parecem centrar-se na estrutura holística da informação, evidenciando uma tentativa de processamento da relação existente entre os vários componentes (Laurillard, 1979; Marton, 1988; Ramsden, 1979; Schmeck e Phillips, 1982; Thomas e Bain, 1982). Na leitura, esta estratégia manifesta-se por uma percepção do texto como um todo, centrando-se o sujeito na captação das ligações existentes entre as ideias apresentadas (Entwistle, Hanley e Ratcliffe, 1979; Fransson, 1977; Marton e Saljo, 1976a, 1984; Svensson, 1977). Este facto não implica uma negligência pelos detalhes, mas antes o seu aproveitamento selectivo na medida em que estes exemplificam, ou corroboram, a imagem global (Svensson, 1984). Com efeito, tudo indica que, apesar da estratégia profunda poder ser utilizada de modo mais analítico ou de modo mais global (o que reflecte, possivelmente,

diferentes estilos de aprendizagem), ela caracteriza-se, pelo emprego combinado destas duas modalidades (de acordo com um estilo versátil), na melhor das suas formas (Entwistle, 1986, 1988).

A focagem na estrutura holística dos materiais consultados está estreitamente relacionada com a procura activa das realidades e dos significados aos quais eles se referem (Biggs, 1987a, 1988a, 1990; Entwistle e Ramsden, 1983; Marton, 1983; Ramsden, 1981, cit. por Marton, 1983; Thomas e Bain, 1982). Na leitura, essa preocupação é revelada pela atenção, não tanto às palavras mas, sobretudo, na intenção comunicativa do autor (Marton, 1975; 1983; Saljo, 1984; Svensson, 1977; VanRossum e Shenck, 1984).

Por sua vez, a atenção aos aspectos mais elementares funciona como um exame selectivo das evidências, ou dos passos lógicos, pelos quais se derivam as conclusões (Marton e Saljo, 1984; Thomas e Bain, 1982). Na leitura, mais uma vez, esse aspecto é revelado pelo facto dos sujeitos distinguirem entre o referente do e os detalhes ilustrativos apresentados no texto (Morgan, Taylor e Gibbs, 1982; Saljo, 1984).

Ao caracterizar-se por uma atenção especial ao significado dos conteúdos processados, a componente estratégica da abordagem profunda envolve "ir para além da informação dada". Na realidade, a utilização duma estratégia deste tipo traduz-se numa integração daquela informação, não só em termos internos, mas também num enquadramento de conhecimentos ou experiências pessoais suscitando uma reflexão crítica que permite a descoberta

de elementos novos (Biggs, 1978, 1979, 1987a, 1988a, 1990; Biggs e Kirby, 1983; Entwistle e Ramsden, 1983; Marton, 1988; Ramsden, 1983; Svensson, 1977). O processamento profundo caracteriza-se então por uma reestruturação dos materiais percebidos à luz do sistema de construtos pessoais e por uma modificação desse sistema através da criação de novas hipóteses e teorias (Biggs, 1987a, 1990; Marton, 1983; Morgan, Taylor e Gibbs, 1982; Schmeck e Phillips, 1982).

Na tarefa de leitura, este carácter reinterpretaivo da estratégia profunda manifesta-se pela análise crítica dos argumentos do autor e pela extracção de conclusões pessoais (Fransson, 1977; Marton, 1983; Svensson, 1977, 1984). Com é referido por Marton (1983): "(...) O texto é interpretado, 'cresce' em diferentes dimensões, enche-se de significado e o aprendente sente-se como um agente activo, um criador de conhecimento." (p.295).

Na actividade de raciocínio científico, a estratégia profunda caracteriza-se por uma preocupação em manter o objectivo final em mente ao longo do processo de resolução do problema. Este modo de agir surge em marcado contraste com a utilização "cega" de algoritmos pré-estabelecidos que caracteriza a estratégia superficial (Laurillard, 1978, cit. por Marton, 1983).

---

<sup>1</sup>"(...) The text is expounded, it 'grows' in different dimensions, it gets filled with meaning and the learner experiences himself as an active agent, a creator of knowledge."

### 3. A ABORDAGEM ORIENTADA PARA O SUCESSO

#### 3.1. CONCEPÇÃO INSTITUCIONAL

Num texto de 1990, Biggs refere-se a uma "concepção institucional" para denominar o modo como os estudantes com uma abordagem orientada para o sucesso definem a aprendizagem. Segundo esta concepção, a prova de que se aprendeu consiste em não ter reprovado e a obtenção de qualificações elevadas demonstra, por sua vez, a presença duma boa aprendizagem.

#### 3.2. MOTIVAÇÃO DE REALIZAÇÃO

A abordagem orientada para o sucesso parece envolver uma motivação de tipo extrínseco caracterizada por uma necessidade de sucesso ou realização. Neste sentido, o estudante com uma abordagem deste tipo foi retratado como " (...) um indivíduo algo frio e implacável."<sup>1</sup> que opera com base num "instinto predador"<sup>2</sup> (Biggs , 1978, p.227 e 275). Com efeito, a preocupação central por detrás deste padrão motivacional parece ser a de fortalecer o auto-conceito académico, através da demonstração pública da excelência pessoal comparativamente com os pares (Biggs, 1987a, 1988a, Entwistle, 1988; Entwistle e Wilson, 1977). Esta necessidade pela exibição de mestria é concretizada na procura de qualificações elevadas, independentemente do grau de interesse genuíno pelos conteúdos da aprendizagem (Biggs, 1979, 1987ab,

---

<sup>1</sup>"(...) a rather cold and ruthless individual (...)"

<sup>2</sup>"killer instinct"

1990; Entwistle, 1986; Entwistle e Ramsden, 1983; Perry, 1983).

### 3.3. ESTRATÉGIA ORIENTADA PARA O SUCESSO

A componente estratégica da abordagem para o sucesso tem sido definida, numa certa vertente, como uma orientação organizada e auto-disciplinada para com os conteúdos académicos (Biggs, 1978, 1987a, 1988a, 1990; Entwistle, 1986, 1988; Entwistle e Ramsden, 1983; Entwistle e Wilson, 1977). Neste sentido, os sujeitos que apresentam uma estratégia deste tipo tenderiam a utilizar as técnicas de estudo tradicionais do "aluno exemplar", conotadas com o sucesso escolar (com ênfase para uma gestão estruturada do contexto temporal e espacial da aprendizagem). Alguns estudos que se debruçaram sobre as implicações desta estratégia apresentam resultados controversos. Assim, embora Biggs (1987c) tenha registado que a sua utilização conduz, eventualmente, a um exagero do tempo de estudo, Entwistle (1988) recolheu evidências de que esta estratégia se pode caracterizar por uma tentativa de investir o menor esforço possível, por concentração exclusiva "no que interessa".

Igualmente tem sido notado que esta componente cognitiva da abordagem para o sucesso pode implicar quer a estratégia superficial quer a profunda (Biggs, 1987a, 1988a). A opção por uma ou por outra seria efectuada, de modo "oportunista", de acordo com os objectivos pessoais e com a percepção do tipo de estratégia que o sujeito julga ser conducente à obtenção duma qualificação elevada (Entwistle, 1988; Entwistle e Ramsden, 1983; Ramsden, 1979).

Duma maneira ou doutra, a preocupação com a obtenção de qualificações elevadas parece motivar os estudantes com esta estratégia para uma tentativa de manipulação do sistema de avaliação. Tal manipulação reflecte-se quer na recolha de indícios sobre o conteúdo e os critérios da avaliação (Entwistle, 1986, 1990; Entwistle e Ramsden, 1983; Perry, 1983) quer na tentativa de criar uma impressão favorável nos docentes (Biggs, 1979, 1990b; Entwistle, 1986, no prelo).

Poucos estudos se debruçaram sobre a frequência relativa de cada uma das três abordagens referidas. De qualquer modo, a partir das evidências existentes podemos concluir que, pelo menos nos primeiros anos da universidade, poucos estudantes apresentam uma abordagem profunda (Entwistle, 1988; Dahlgren e Marton, 1978, cit. por Entwistle e Ramsden, 1983). Em congruência com este dado, cerca de dois terços dos estudantes universitários envolvidos numa investigação sobre concepções de aprendizagem (VanRossum e Schenck, 1984) iniciam os seu cursos defendendo uma concepção "quantitativa" sobre o processo de aprendizagem.

Tal como já foi referido, o construto de abordagem à aprendizagem tem sido replicado com diferentes amostras, em situações académicas variadas e através de diferentes métodos de avaliação. No entanto, apesar de lidarmos com um construto estável, existe um debate sobre a questão de até que ponto a abordagem manifestada por um indivíduo constitui uma reacção pontual e específica a uma dada situação ou, em alternativa, representa uma característica relativamente estável da sua

personalidade.

Existe uma quantidade significativa de estudos que podem apoiar tanto a tese da inconsistência situacional como a da consistência pessoal (e.g. Biggs, 1987a; Marton, 1983). A solução deste dilema reside, provavelmente, numa síntese destas duas posições. Na realidade, admite-se que, embora a abordagem utilizada por um estudante possa variar de situação para situação pode existir uma tendência naquele para utilizar, usualmente, um determinado tipo de abordagem (Biggs, 1987a; Entwistle, 1979; Entwistle e Ramsden, 1983; Ramsden, 1988, Thomas e Bain, 1982). Nesse sentido, quando se esquematizou um panorama geral sobre a aprendizagem do estudante (fig.1, cap.I) a abordagem à aprendizagem figurou quer como variável independente, característica do sujeito, quer como variável mediadora, despoletada na situação de aprendizagem.

Esta questão liga-se, possivelmente, à questão do tipo de relação existente entre a abordagem superficial e a abordagem profunda. Será que estamos perante duas formas independentes de lidar com a tarefa de aprendizagem, tal como defendido por Biggs (1987c) ou será que, tal como é ressaltado por Marton (1988), nos defrontamos com dois polos dum continuum?

Independentemente do tipo de resposta que quisermos dar a esta questão, convém lembrar que, apesar de ter sido referido que determinados tipos de concepção/motivação tendem a relacionar-se com um determinado tipo de estratégia, originando as abordagens identificadas, tais combinações devem ser vistas em termos probabilísticos. De facto, um estudante com uma concepção qualitativa e/ou com uma motivação intrínseca pode não conseguir



actualizar estas componentes através duma estratégia profunda, devido a défices de conhecimento ou de competências de pré-requisito (Entwistle, 1988; Entwistle, Hanley e Ratcliffe, 1979; Marton, 1976, cit. por Entwistle, Hanley e Ratcliffe, 1979). Mais difícil será supor que uma concepção quantitativa e uma motivação instrumental possam conduzir a uma estratégia diferente da superficial (Marton, 1988; Ramsden, 1988).

Importa ainda realçar que, numa perspectiva "relacional" sobre as abordagens (Marton, 1981, 1983, 1988; Svensson, 1984), estas não são vistas como categorias de classificação dos estudantes, mas antes como formas de descrever a maneira como estes experimentam a situação de aprendizagem. Tal como referido por Marton (1988):

"Elas não são algo que o indivíduo tem e aplica quando necessário, mas representam aquilo que o episódio, a tarefa ou várias situações análogas de aprendizagem são para o aprendente."<sup>1</sup> (p.75)

Para concluir, podemos constatar que a noção de abordagem à aprendizagem chama a atenção para o facto de que a forma como cada um de nós se posiciona epistemológica e afectivamente em relação à situação de aprendizagem, provavelmente condiciona, em grande medida, o nosso comportamento nessas situações. Este condicionalismo pode talvez ser explicado da seguinte maneira: quando um padrão motivacional é muito forte ele pode influenciar excessivamente a categorização perceptiva das situações, limitando a utilização de outras pistas existentes no ambiente e instalando um comportamento consistente (e.g. se a necessidade

---

<sup>1</sup>"They are not something that the individual has, and applies when necessary, but they represent what a learning event, a learning task, or a class of situations is for the learner."

de evitar o insucesso é muito forte todas as situações de aprendizagem podem ser vistas em função da avaliação, o que pode suscitar, invariavelmente, uma estratégia superficial de memorização e reprodução) (Entwistle, 1988; Schmeck, 1988b).

#### IV. A ACTIVIDADE DE COMPOSIÇÃO ESCRITA

Tal como é afirmado por Bereiter e Scardamalia (1983) a investigação sobre a composição escrita permanece, por enquanto, a um nível pré-paradigmático. Na realidade, esta área consiste numa multiplicidade de estudos que parecem não obedecer a um qualquer programa de pesquisa. A ausência dum consenso sobre o rumo a escolher faz com que a escrita seja estudada com base em métodos que competem entre si, apesar destes colocarem a ênfase em diferentes aspectos do mesmo fenómeno (Frederiksen e Dominic, 1981). A este problema não é certamente alheio o facto do objecto de estudo em causa constituir uma das actividades mentais mais complexas, o que o torna a sua análise particularmente difícil (Biggs, 1988a; Flower e Hayes, 1981).

Ao nível da investigação psicológica sobre a produção do discurso a corrente comportamentalista foi, entre 1920 e 1950, a mais predominante (Beaugrande, 1982). De acordo com esta perspectiva, a escrita consiste, essencialmente, num modo de substituição do discurso oral (Skinner, 1957, cit. por Beaugrande, 1982). As expressões verbais seriam um resultado da estimulação ambiental, que as reforça ou reduz através de consequências contingenciais, ou constituem, em alternativa, um

produto associativo de outras expressões linguísticas (Bloomfield, 1933, Skinner, 1957 e Zoelner, 1969, cit. por Beaugrande, 1982). Duma forma ou outra, embora o comportamentalismo tenha sublinhado, de modo positivo, a importância de conceptualizar a linguagem no quadro duma explicação global da actividade humana, quis esquecer a importante função dos processos mentais subjacentes à linguagem.

Durante a década de 60, assistiu-se à emergência reactiva da escola da gramática abstracta como tentativa de fundar a explicação da linguagem sobre pressupostos mentalistas (Beaugrande, 1982). A ênfase neste caso era colocada na formalização abstracta das competências relacionadas com a linguagem, independentemente da forma com esta é realmente utilizada (Chomsky, 1957, 1966, cit. por Beaugrande, 1982). Deste modo, embora o mentalismo tenha chamado positivamente a atenção para os processos internos subjacentes ao comportamento linguístico, o seu estudo limitava-se às competências do sujeito, negligenciando a forma como este decide actualizar-las face ao ambiente.

Uma análise do panorama actual da investigação sobre a escrita, revela-nos que a pesquisa tem lugar a vários níveis, correspondendo, a cada um deles, diferentes métodos (Bereiter e Scardamalia, 1983).

O primeiro nível, donde partem e onde retornam os restantes, baseia-se numa reflexão sobre dados recolhidos por introspecção, observação anedótica, revisão de literatura e discussão (Bereiter

e Scardamalia, 1983; Odell, 1980; Tamor e Bond, 1983).

Com base na reflexão operada no nível anterior, podem surgir hipóteses cuja testagem é, eventualmente, efectuada num nível diferente de investigação. Os métodos típicos deste segundo nível de pesquisa consistem na análise factorial de variância, na análise correlacional, nas sondagens, na codificação de composições e na experimentação (Beaugrande, 1982; Bereiter e Scardamalia, 1983; Tamor e Bond, 1983). A investigação que toma lugar a este nível, ou ao nível anterior, pode realizar-se ou não no enquadramento dum edifício teórico pré-existente. Por outro lado, ela pode também enfatizar, em maior ou menor grau, as relações da escrita com o contexto natural onde esta ocorre (Bereiter e Scardamalia, 1983).

Cada um destes níveis, ou os dois em complementaridade, parecem ser mais ou menos aplicáveis aos dois aspectos fundamentais da escrita -o produto textual e o processo psicológico da composição-.

O primeiro aspecto, alvo preferencial da linguística e da crítica literária, relaciona-se com as regras ou as leis internas ao próprio texto. Neste sentido, os métodos mais utilizados são os da análise temática, da análise de erros e da análise das "story grammars" (Beaugrande, 1982; Bereiter e Scardamalia, 1983; Biggs, 1988b; Cooper, 1983; Freedman e Calfee, 1983; Shell, Murphy e Brunning, 1989; Tamor e Bond, 1983).

Os fenómenos mentais, envolvidos na composição escrita, constituem o segundo alvo das preocupações, mais recentes, ligadas à Psicologia Cognitiva. Assim, pode-se inferir tanto sobre os conhecimentos como sobre os processos cognitivos e

emocionais do escritor através da observação, da entrevista clínica-experimental, dos estudos de caso, dos relatos retrospectivos, da análise de protocolos verbais ("thinking aloud") ,da simulação ou mesmo da análise de textos (Bereiter e Scardamalia, 1983; Biggs, 1988ab; Cooper, 1983; Hayes e Flower, 1980; Fitzgerald, 1987; Hounsell, 1984ab; Odell, Goswami e Herrington, 1983; Tamor e Bond, 1983).

Nesta perspectiva, que coloca a ênfase na forma como o escrevedor<sup>1</sup> adquire, armazena, recupera e aplica o conhecimento, a escrita é, nas palavras de Flower e Hayes (1977, p.449-50) " (...) uma actividade estratégica e um problema mental (...) uma competência cognitiva complexa, não um corpo de conhecimentos."<sup>2</sup>. Segundo Beaugrande (1982), esta focagem na realidade mental do escrevedor resolve a crise quer do modelo comportamental quer do modelo da gramática abstracta, ao aplicar a investigação empírica tanto aos aspectos manifestos como aos subjacentes.

Um terceiro aspecto relacionado com a actividade de composição escrita, diz respeito ao contexto em que esta actividade ocorre. Este contexto da escrita compreende variáveis situacionais (i.e. a percepção que o escritor tem do ambiente) e variáveis pessoais.

Ao nível das variáveis situacionais podemos discriminar entre os aspectos que caracterizam a tarefa (i.e. a natureza e o tópico da escrita; as instruções recebidas; a forma de

---

<sup>1</sup>Para denominar o sujeito que escreve optou-se pelo termo "escrevedor", tendo em conta que o termo "escritor" é geralmente utilizado para fazer referência a um profissional na área da escrita.

<sup>2</sup>"(...) a strategic action and a thinking problem (...) a complex cognitive skill, not a body of knowledge."

avaliação à qual o produto vai ser sujeito; o texto produzido até ao momento) e os aspectos que definem o ambiente no qual a escrita toma lugar (Frederiksen e Dominic, 1981; Hayes, 1990; Hayes e Flower, 1980; Odell, Goswami e Herrington, 1983; Tamor e Bond, 1983). Dentro dos aspectos ambientais é possível distinguir entre os físicos (i.e. o momento, o local, os materiais), os sociais (i.e. o organizador da actividade, a audiência) e os culturais (i.e. crenças e práticas sociais sobre a escrita).

Ao nível das variáveis contextuais relacionados directamente com a pessoa que escreve emergem uma multiplicidade de factores (Beaugrande, 1982; Bereiter, 1980; Biggs, 1987b, 1988a; Flower e Hayes, 1980; Frederiksen e Dominic, 1981; Hayes, 1990; Hayes e Flower, 1980; Hounsell, 1984b; Tamor e Bond, 1982). Entre estes podemos destacar como aspectos mais importantes: o estado emocional (e.g. ansiedade, depressão, ira, etc.); a reacção afectiva à tarefa (i.e. motivação e sentimentos); as concepções sobre o processo e sobre o produto da escrita; as estratégias pessoais; a abordagem à aprendizagem; a capacidade de processamento (e.g. memória de curto prazo, atenção difusa, etc.); a competência na escrita; a experiência pessoal; e as estruturas de conhecimento (i.e. conhecimentos sobre o tópico, audiência e uso da linguagem escrita).

Apesar da fragmentação evidente da investigação sobre a escrita tem sido sublinhada a importância de se caminhar no sentido duma abordagem interdisciplinar (Bereiter e Scardamalia, 1983; Cooper, 1983; Freedman e Calfee, 1983; Odell, Goswami e

Herrington, 1983; Tamor e Bond, 1983). Com base na tolerância intelectual e num livre espírito de investigação, tal interdisciplinariidade poderia concretizar-se em programas de estudo ecléticos que tentassem investigar tanto o aspecto do processo como o do produto. Tais programas poderiam percorrer, interactivamente, os níveis de investigação atrás referidos e utilizar, complementarmente, os diferentes métodos apontados (Bereiter e Scardamalia, 1983; Tamor e Bond, 1983). Por outro lado, parece ser igualmente importante que não se conceptualize a pesquisa na área da escrita como prioritariamente orientada para o desenvolvimento de técnicas de ensino e de intervenção. Tal como é defendido por Bereiter e Scardamalia (1983), o melhoramento do ensino da escrita depende, antes de mais, duma compreensão aprofundada sobre o processo de composição.

# 1. PROCESSOS PSICOLÓGICOS NA ESCRITA E ABORDAGENS À APRENDIZAGEM

Embora as evidências não sejam muito numerosas alguns estudos, ligados ao paradigma onde surge o conceito de abordagem à aprendizagem, têm demonstrado que este também se aplica ao domínio da composição escrita (Biggs, 1987b, 1988ab; Hounsell, 1984ab, 1987, 1988; Morgan, Taylor e Gibbs, 1982; Ramsden, 1979). Por outro lado, vários estudos na área da composição escrita propriamente dita têm vindo, igualmente, a chamar a atenção para o facto desta actividade ocorrer a diferentes níveis (Flower, 1979; Flower e Hayes 1981; Hayes, 1990; Hayes e Flower, 1986; Scardamalia e Bereiter, 1986). Frequentemente, estes níveis

parecem corresponder ao mesmo fenómeno que tem sido conceptualizado sob a denominação de -abordagens à escrita-.

Em suma, tal como é defendido por Taylor (1988): "As competências da leitura e da escrita fazem parte da aprendizagem (...) e tal como a aprendizagem ou a produção do conhecimento público e preciso, elas só são alcançadas por níveis."<sup>1</sup> (s/p.).

Em termos gerais, podemos cararacterizar a abordagem superficial na escrita como reflectindo a conjugação entre uma motivação instrumental para com a tarefa de composição e um processamento do discurso mais preocupado com o formato de reprodução da informação, ao nível das palavras e das frases, do que com a sua compreensão e interpretação. Em contraste com este modo de proceder, a abordagem profunda na escrita define-se pela presença duma motivação intrínseca e por um processamento atento, não apenas às formas de expressão linguística mas, sobretudo, ao significado pessoal que o discurso pretende mediar. A abordagem superficial à escrita lembra a estratégia "knowledge telling", referida por Scardamalia e Bereiter (1986), ou a "writer based prose" de Flowers (1979). Com efeito, em ambos os casos, os processos de composição são reduzidos a uma rotina egocêntrica que procede, frase a frase, "mecânicamente". A abordagem profunda à escrita apresenta semelhanças com a estratégia "Knowledge transforming" (Scardamalia e Bereiter, 1986) ou com a "reader based prose" (Flowers, 1979). A este nível a composição encontra-se absorvida com a preocupação em estruturar

---

<sup>1</sup>"Literacy is part of learning (...) like learning and like the generation of reliable public knowledge itself, literacy is attained only by degrees."



um discurso que comunique um ponto de vista pessoal. Em suma, face a uma tarefa de escrita académica o estudante pode assumir duas posições distintas: ou se apropria da tarefa, transformando-a num projecto pessoal, ou cumpre, pura e simplesmente, aquilo que pensa ser exigido de si pelo contexto social (Britton, Burgess, Martin, McLeod e Rosen, 1975, cit. por Hounsell, 1984b).

Com base nos estudos de Biggs (1987b, 1988a) é igualmente possível conceptualizar uma abordagem para o sucesso ao nível da tarefa de composição escrita. Esta abordagem poderá ser definida pela conjugação entre uma motivação de realização e qualquer um dos dois tipos de processamento acima referidos. Este padrão corresponderá pois ao daqueles estudantes que utilizam estratégias superficiais ou, em alternativa, estratégias profundas de modo a obter boas qualificações nos trabalhos escritos.

Embora tenham sido recolhidas evidências de que os sujeitos tendem a ser consistentes, quanto ao nível do foco ideacional, nos vários processos da composição escrita (Biggs, 1988a), as diferentes abordagens reflectem-se em cada um destes processos de forma particular. É nesse sentido que se procede, de seguida, à caracterização da forma como cada uma delas se exprime nos vários aspectos da escrita para as quais os estudos realizados conseguiram apurar vestígios da sua presença (i.e. as concepções sobre a actividade de escrita, os padrões motivacionais face à tarefa de escrita e os processos directamente envolvidos na composição escrita).

### 1.1. CONCEPÇÕES SOBRE A ACTIVIDADE DE ESCRITA

As investigações de Hounsell (1984b, 1987, 1988) demonstram que as crenças dos estudantes sobre o ensaio escrito podem ser, basicamente, categorizadas em duas classes que correspondem, respectivamente, a uma concepção dita não interpretativa e a outra dita interpretativa (Hounsell, 1988). Estas concepções apresentam um paralelismo marcante com a abordagem superficial e com a abordagem profunda à escrita.

Na concepção não interpretativa, dificilmente explicitada pelos sujeitos que a apresentam (Hounsell, 1987), a escrita é representada não tanto como modo de veicular um conteúdo mas, sobretudo, como um instrumento que permite corresponder a exigências institucionais (Hounsell, 1984b). Neste sentido, escrever consiste, essencialmente, na recolha não selectiva de informação, a partir duma fonte, e na sua devolução, sob a forma escrita, à audiência (i.e. ao professor). A estruturação do texto é tida aqui como um "amontoado" ordenado de elementos discretos, sendo realizada, eventualmente, através da utilização passiva dum plano convencionalizado (e.g. introdução-corpo-conclusão). Deste modo, embora se admita a possibilidade de expressão de ideias pessoais, estas não são tidas como passíveis de se integrarem num ponto de vista explícito (Hounsell, 1984b, 1987, 1988).

Para a concepção interpretativa, que é facilmente consciencializável pelos estudantes que a defendem (Hounsell, 1987), a escrita tende a valer por si mesma sendo vista como uma forma de aprendizagem e como meio de expressão pessoal. Neste

caso, o objectivo percebido desta actividade prende-se assim com a procura de compreensão e com a estruturação integrada dum argumento pessoal, mais ou menos apoiado por evidências (Hounsell, 1984b, 1987, 1988).

## 1.2. PADRÕES MOTIVACIONAIS FACE À TAREFA DE ESCRITA

Também ao nível das intenções face à tarefa de escrita tem sido possível discriminar entre diferentes padrões motivacionais.

O primeiro padrão refere-se a uma motivação de tipo instrumental que parece corresponder à intenção de obter, pela tarefa de escrita, uma qualificação que satisfaça mínimamente as exigências exteriores, assegurando assim o evitamento de consequências negativas (Biggs, 1988a; Entwistle e Ramsden, 1983; Tamor e Bond, 1983). Hayes (1990) refere que um menor investimento na escrita pode estar associado à percepção desta como aborrecida e Biggs (1987b, 1988a) defende que este padrão parece basear-se numa percepção da tarefa, não como algo com valor em si mesmo, mas enquanto etapa de avaliação que é preciso ultrapassar. Nesse sentido, é congruente a experiência de "stress" e apreensão relatada pelos estudantes que apresentam este tipo de motivação (Biggs, 1988a).

O segundo tipo de motivação, geralmente encontrado face àquela tarefa, caracteriza os sujeitos que entendendo a escrita como intrinsecamente reforçante, em parte pela oportunidade de aprendizagem nela encerrada, investem activamente nesta tarefa (Biggs, 1987b, 1988a; Hayes, 1990; Tamor e Bond, 1983). Segundo

Entwistle e Ramsden (1983) os estudantes com estas características parecem funcionar de maneira independente em relação às qualificações escolares.

De acordo com Biggs (1988a) e Tamor e Bond (1983) é possível discriminar, igualmente, um terceiro padrão representado pelos estudantes que, motivados pela expectativa duma qualificação elevada ou duma expressão de agrado social, apresentam um alto envolvimento na tarefa de escrita. No mesmo sentido, o estudo de Entwistle e Ramsden (1983) descreve um grupo de estudantes empenhados, de modo calculista, em "ganhar o jogo da avaliação" quando escrevem.

### 1.3. PROCESSOS DIRECTAMENTE IMPLICADOS NA COMPOSIÇÃO ESCRITA

Parece existir um consenso sobre o facto da escrita poder ser conceptualizada em termos de três processos básicos que se interligam duma forma complexa. Com efeito, a maior parte dos modelos sobre a composição escrita discrimina entre um processo de **Planeamento**, um de **Redacção** e outro de **Revisão** (Beaugrande, 1982; Bereiter, 1980; Biggs, 1987b, 1988ab; Flower e Hayes, 1980, 1981, 1986; Frederiksen e Dominic, 1981; Hayes, 1990; Hayes e Flower, 1980; Hounsell, 1984b; Tamor e Bond, 1982).

O planeamento (Hayes e Flower, 1980, 1986; Flower e Hayes, 1980) ou "para-escrita" (Biggs, 1988a) envolve a interpretação da tarefa, a determinação de objectivos e a geração, a organização e o desenvolvimento das ideias. A actividade de redacção ou transcrição compreende a produção das palavras ou da

escrita propriamente dita. A actividade de revisão está encarregue da avaliação e da alteração do texto pensado ou produzido. Hayes e Flower (1980a), no seu modelo sobre composição, identificam, paralelamente às actividades já referidas, um quarto processo, de Auto-avaliação que reflecte o facto daquelas actividades serem aferidas com base em critérios pessoais de avaliação. Esta actividade parece ter correspondência nos "critérios de avaliação" apresentados por Biggs (1987b, 1988ab), embora este os situe ao nível da "para-escrita" (planeamento).

Tal como referido por Beaugrande (1982) e por Fitzgerald (1987), no seu levantamento de literatura sobre a revisão, os processos acima referidos foram tradicionalmente conceptualizados de modo linear, em termos de pré-escrita, escrita e pós-escrita. Embora alguns processos sejam mais dominantes ou frequentes em certos momentos da escrita (i.e. a produção de ideias tende a preceder a sua organização e esta tende a dar lugar à redacção) (Hayes e Flower, 1980), parece ser difícil continuar a entendê-los como um progressão fixa de estádios. Actualmente, reconhece-se que estas actividades não ocorrem numa sequência ordenada de fases independentes, optando-se, em alternativa, pela noção de que os três processos básicos se inter-relacionam de modo complexo e recursivo (Hayes e Flower 1980a, 1986). A produção do texto é assim caracterizada como probabilística (Beaugrande, 1982). Na realidade, a actividade num "estádio" tido como "mais avançado" pode despoletar a necessidade de "saltar" para um "estádio" tido como "anterior" ou "posterior" que não seja

necessariamente contíguo (e.g. durante a revisão pode surgir a necessidade de escrever mais, sendo retomados novamente, todos os processos da escrita) (Beaugrande, 1982; Bereiter, 1980; Biggs, 1988a; Frederiksen e Dominic, 1981; Hayes e Flower, 1980). Assim a escrita, enquanto "(...) acto de gerir simultâneamente vários constragimentos."<sup>1</sup> (Hayes e Flower, 1980, p. 31), revela-se como uma tarefa que impõe uma grande sobrecarga à atenção e à memória, contrariando a tendência dos seres humanos para processarem a informação linearmente. Neste sentido, a escrita só não constitui uma impossibilidade, tal como ela se assemelha do ponto de vista teórico (Elbow, 1973, cit. por Hayes, 1990; Scardamalia, 1981), devido à utilização de estratégias que ajudam a reduzir as exigências referidas (e.g. evitar um ou mais dos aspectos implicados, tal como as convenções linguísticas).

Por outro lado, constata-se que as actividades referidas pelos modelos da composição escrita não constituem, sequer, um percurso necessário, experimentado sempre, na sua totalidade, por todos os escritores. De facto, algumas dessas actividades podem, por vezes, não ter lugar, sendo mais correcto entender estes modelos como panoramas gerais de potencialidades verificáveis do que como descrições daquilo que acontece sempre que alguém escreve um texto (Biggs, 1988a; Hayes e Flower, 1980; Hounsell, 1984a). É neste sentido que deve ser entendida a caracterização dos processos e dos sub-processos de escrita que se segue.

---

<sup>1</sup>"(...) act of juggling a number of simultaneous constraints."

## 1.3.1. PLANEAMENTO

O processo de planeamento (Hayes e Flower, 1980, 1986; Flower e Hayes, 1980) ou para-escrita (Biggs, 1987b, 1988ab) caracteriza-se por tudo aquilo que o escritor faz no sentido de preparar aquilo que vai escrever. Esta actividade parece basear-se, fundamentalmente, na memória e na criatividade inventiva do sujeito (Hayes e Flower, 1980, 1986). Nesse sentido, é interessante chamar a atenção para os estudos psiconeurológicos de Glasser (1980, cit. por Biggs, 1988a), que indicam a dominância do hemisfério direito durante esta "fase" da composição.

A abordagem superficial à escrita manifesta-se, em parte, por uma presença mínima ou mesmo nula do processo de planeamento (Biggs, 1988ab). Quando, apesar de tudo, este toma lugar apresenta uma marcada dependência em relação ao exterior (i.e. professor ou apontamentos) (Biggs, 1988a; Hounsell, 1984a), concentra-se nos aspectos formais ao nível da palavra-frase (Biggs, 1987b, 1988b) e está mais orientado para produzir uma grande quantidade de discurso do que para servir a apresentação duma interpretação pessoal (Biggs, 1987b, 1988a; Hounsell, 1984a). No mesmo sentido, Scardamalia e Bereiter (1986) referem a ausência de planeamento na estratégia "knowledge telling" (i.e. o conteúdo é traduzido linearmente em palavras) e Hayes e Flower (1986; Flower e Hayes, 1981) caracterizam o planeamento da escrita ineficaz como não operacionalizado (i.e. produção associativa de frases por ensaio e erro).

Por contraste, a abordagem profunda na escrita define-se por

um forte investimento nesta "fase" da composição (Biggs, 1988b). Neste caso, o planeamento incide, fundamentalmente, no nível semântico do discurso, como forma de preparar a exposição dum ponto de vista pessoal. A preocupação com os detalhes formais tende a ser suspensa, apesar destes não serem esquecidos (Biggs, 1988a). Da mesma forma, a escrita mais desenvolvida tem sido definida como estando apoiada num planeamento estratégico, ou seja, num esforço de reflexão e contínua interdependência entre forma e conteúdo (Scardamalia e Bereiter, 1982, cit. por Biggs, 1988a; Flower e Hayes, 1981; Hayes e Flower, 1986).

No curso da actividade de planeamento podem tomar lugar os sub-processos de Interpretação da Tarefa, de Determinação de Objectivos Globais, de Actualização e Geração de Ideias, de Organização Estrutural e de Desenvolvimento. Nos pontos que se seguem tentou-se sintetizar a função de cada uma destes sub-processos e a forma como as abordagens à aprendizagem neles se manifestam.

#### 1.3.1.1. Interpretação da tarefa

Biggs (1988a) refere que a actividade de para-escrita (planeamento), em situação académica de composição de tipo ensaístico, tende a ser iniciada pela tentativa de interpretação duma questão, tipicamente formulada pelo professor, que preside à tarefa de escrita. Antes de começar a escrever, o estudante "terá" assim de descodificar o significado dessa questão. Considerando igualmente outras situações de escrita, nas quais, uma questão do mesmo tipo pode ser colocada pelo sujeito a si



próprio, este acontecimento pode ser perspectivado, de forma mais ampla, como uma estratégia que é utilizada em termos gerais.

Se a abordagem superficial parece caracterizar-se por manifestações de incerteza sobre o que a tarefa de composição envolve (Biggs, 1987b), a abordagem profunda reflecte-se por uma compreensão do que é exigido, duma consciencialização do modo como a tarefa se relaciona com outras tarefas e, eventualmente, por uma disputa, mais ou menos explícita, da forma como é apresentada a questão que serve de tema à escrita (Biggs, 1988a). Neste sentido, um estudante que apresenta esta abordagem pode, para possível exaspero dum professor mais convencional, ir muito para além daquilo que foi pedido (Biggs, 1988a; Ramsden, 1981, cit. por Entwistle e Ramsden, 1983).

#### 1.3.1.2. Determinação de Objectivos Globais

O nível de "determinação de objectivos" (Beaugrande, 1982; Hayes e Flower, 1980, 1986) ou de "formação de intenções globais" (Biggs, 1987b, 1988ab) consiste na decisão, mais ou menos tácita, que o sujeito toma sobre a configuração geral do texto (i.e. "Pretendo falar disto, desta maneira...").

Este sub-processo implica, por um lado, a determinação geral do tema ou do conteúdo conceptual e, por outro, a escolha retórica de como abordar, linguisticamente, essa informação semântica (Beaugrande, 1982; Biggs, 1988b; Cooper, 1983; Hayes e Flower, 1980; Tamor e Bond, 1983). Estas afirmações de intenção encontram-se baseadas no conhecimento interiorizado que o

escritor apresenta tanto do tópico como de formas gerais de escrita (e.g. o esquema duma história policial) (Hayes e Flower, 1980; Odell, Goswami e Herrington, 1983).

Hayes e Flower (1980a) defendem que este sub-processo envolve, igualmente, a identificação e o armazenamento dos critérios de avaliação do texto, para uso durante a revisão.

Neste nível as decisões tomadas podem surgir sob várias formas sendo passíveis de suspensão face à necessidade de obter informação (Biggs, 1988a). O escritor pode formular um esboço mental ou escrito, mais ou menos detalhado, ou pode, simplesmente, agrupar os seus pensamentos sobre o texto (Biggs, 1988a; Hounsell, 1984a). Duma forma ou doutra, este sub-processo parece ter uma função importante no processamento subsequente, ao reduzir a quantidade de exigências atencionais e ao ajudar o escritor a segmentar a tarefa (Flower e Hayes, 1980).

No que diz respeito às decisões tomadas pelo escritor quanto ao género de escrita a empregar, constata-se que a abordagem superficial se reflecte por uma depreocupação em seguir aquilo que é "encomendado" pelo contexto da tarefa (Biggs, 1988a). Nos casos em que a tarefa de composição é abordada "de modo profundo" pode reconhecer-se uma tendência em corresponder ao género de escrita pedido pelo professor ou em divergir para um género diferente, que é entendido como mais adequado (Biggs, 1988a).

#### 1.3.1.3. Actualização e Geração de Ideias

Esta actividade, denominada por Biggs (1987b; 1988ab) de

"actualização de conhecimentos" e por Hayes e Flower (1980a) de "geração de informação", define-se pelo agrupamento de ideias sobre o tópico de escrita (Biggs, 1987b, 1988ab; Bereiter, 1980; Frederiksen e Dominic, 1981; Hounsell, 1984ab). A informação pode ser procurada no exterior (Biggs, 1988a), com base na detecção de lacunas pessoais, ou na memória de longo prazo. Neste último caso, o escritor procede a uma elicitação de elementos de modo associativo (i.e. cada item recuperado é utilizado como "sonda" na busca de novos itens e se essa sonda não cumpre a sua função a cadeia parte-se e a sondagem é reiniciada através dum novo item) (Hayes e Flower, 1980).

A actualização e geração de ideias pode ter lugar em qualquer momento da actividade de escrita, podendo interromper, temporariamente, qualquer dos processos aí implicados (Biggs, 1988b; Hayes e Flower, 1980). Este sub-processo leva, com frequência, a uma mudança nos planos já estabelecidos (Biggs, 1988b).

Quando a abordagem superficial tem lugar, os conteúdos sobre os quais o estudante tende a apoiar-se referem-se a experiências pessoais ou tópicos sobre os quais ele tem mais informação (Biggs, 1988a). Por outro lado, a actualização de conhecimentos tende a estar ausente ou a manifestar-se de modo muito reduzido (Biggs, 1988a). Neste último caso, a recolha é geralmente efectuada recorrendo à autoridade do professor (Biggs, 1987b) e de modo pouco selectivo (Hounsell, 1984b). No mesmo sentido, Hayes (1990) define uma "estratégia de reduzido esforço" como envolvendo o parafraseamento ou sumarização sequencial da

informação contida nas poucas fontes consultadas.

Em oposição à abordagem anterior, a abordagem profunda envolve uma procura selectiva de material, para além das fontes sugeridas, sob a orientação da perspectiva pessoal que se tem sobre o assunto do qual se vai escrever (Biggs, 1987b; Hounsell, 1984b). Neste caso, o formato linguístico seguido pelo estudante é pois diferente daquele que é utilizado nos textos lidos por ele (Biggs, 1988a). Paralelamente, Hayes (1990) apresenta uma "estratégia de elevado esforço" que consiste, em parte, na recolha criteriosa de informação contida em bastantes fontes consultadas.

#### 1.3.1.4. Organização Estrutural

Este sub-processo, de "organização" (Hayes e Flower, 1980) ou "formação de uma estrutura" (Biggs, 1987b), envolve a selecção das ideias agrupadas na fase anterior e a sua organização através dum plano, a um nível que não é ainda o da linguagem manifesta (Bereiter, 1980; Frederiksen e Dominic, 1981; Hayes e Flower, 1980; Hounsell, 1984ab). A estrutura criada, que orienta as decisões subsequentes, pode obedecer a uma integração hierárquica de itens, a uma sequencialização temporal, a um esboço de pontos principais ou a uma simples listagem mental pouco elaborada (Biggs, 1988ab; Hayes e Flower, 1980; Hounsell, 1984a). Por vezes a sua construção é efectuada com o auxílio de diagramas, que representam, espacialmente, as ligações entre os tópicos considerados (Hounsell, 1984a).

Quando os estudantes utilizam uma abordagem superficial à escrita tendem a estruturar o conteúdo do seu discurso procedendo a uma aglomeração de detalhes, que são relatados de forma pouco ou nada integrada. Esta "colagem" de materiais parece obedecer, em muitos casos, a critérios de associação subjectiva, podendo o sujeito optar, por exemplo, por uma descrição de acontecimentos pela sua ordem cronológica ou tal como foram vividos por ele (Biggs, 1988ab). Estamos aqui perante uma estratégia com afinidades óbvias com a escrita associativa descrita por Bereiter (1980) (na qual os conteúdos são apresentados pela sua ordem de ocorrência física ou ideacional) com a estratégia "knowledge telling", definida por Scardamalia e Bereiter (1986) como uma listagem desorganizada de tópicos, ou com a "writer based prose", que é comparada por Flowers (1979, p.25) a "(...) filmes caseiros da mente do escritor em funcionamento."<sup>1</sup>. Por outro lado, segundo Hounsell (1984a), a estruturação de tipo superficial pode também ser efectuada com base em orientações procuradas numa fonte exterior.

Em oposição à estratégia anterior, a utilização de uma abordagem profunda na escrita reflecte-se pelo esforço de inter-relacionar as ideias, de modo a apresentar um texto integrado a partir do qual possa ser inferida uma conclusão bem definida (Biggs, 1988a; Morgan, Taylor e Gibbs, 1982). Esta preocupação com a totalidade não anula, todavia, a atenção complementar aos aspectos mais elementares do discurso (Hounsell, 1984b). Neste sentido, a abordagem profunda ao problema da estruturação faz lembrar a "reader based prose" (Flowers, 1979), na qual um

---

<sup>1</sup>"(...) home movies of the writer's mind at work."

primeiro esboço de elementos desorganizados pode servir de base para a construção posterior dum discurso coeso.

#### 1.3.1.5. Desenvolvimento

Este sub-processo, denominado por Biggs (1987b, 1988ab) de "composição" e por Beaugrande (1982) de "desenvolvimento conceptual", consiste numa actividade de clarificação e especificação dos objectivos globais em sub-objectivos particulares (Beaugrande, 1982; Biggs, 1987b, 1988ab; Hayes e Flower, 1986). Um estudo de Hounsell (1984a) permitiu identificar que o desenvolvimento pode ser efectuado por enumeração e codificação de itens ou por um planeamento detalhado, com base numa pesquisa extensiva.

Segundo Biggs (1987b, 1988ab), este sub-processo implica, eventualmente, a presença, mais ou menos tácita, de aquilo a que ele chama de "critérios de auto-avaliação", de um "planeamento pontual"<sup>1</sup> e da "formação de intenções focalizadas". Cada um destes aspectos é tratado já de seguida, de forma individualizada. O facto de Biggs localizar os critérios de auto-avaliação a este nível não impede o seu reconhecimento de que eles operam concorrentemente em todos os processos da composição escrita. Aliás, essa ideia é corroborada por Hayes e Flower (1980a, p.11), que conceptualizam a existência dum processo de avaliação ("monitor"), paralelamente aos três processos principais de planeamento, redacção e revisão.

---

<sup>1</sup>"opportunistic planing"

### **-Auto-avaliação com base na audiência**

Este aspecto, que Hayes e Flower (1980b) e Frederiksen e Dominic (1981) denominam, respectivamente, de "problema retórico" e "implementação de políticas pessoais", refere-se ao esforço de modulação do discurso com base na representação que o escritor tem do(s) seu(s) leitor(es). A sua importância faz sobressair a natureza relacional da escrita e o apoio desta actividade na cognição social (Bereiter, 1980).

A imagem da audiência baseia-se em inferências sobre aspectos tão diversos como os conhecimentos, as preferências ou as expectativas de quem vai ler o texto, assim como na antecipação das suas reacções (Biggs, 1987b, 1988a; Flower e Hayes, 1980; Frederiksen e Dominic, 1981; Tamor e Bond, 1983).

No que diz respeito ao critério de audiência, a abordagem superficial caracteriza-se, na escrita, por uma tendência para escrever dum modo egocêntrico, sem que a composição tenha muito em conta as necessidades da audiência (Biggs, 1988a). No mesmo sentido, Flowers (1979) relata a evidência duma "writer based prose", onde são projectadas as características do discurso oral. Este tipo de escrita parece alicerçar-se na crença de que o trabalho de descodificação, a cargo do leitor, torna desnecessária a preocupação com a audiência (Flowers, 1979). Quando, no entanto, os estudantes, que utilizam uma abordagem superficial à escrita, se consciencializam da sua audiência apresentam tendência para escrever de modo a agradar a esta (Biggs, 1988a).

Por sua vez, a abordagem profunda na escrita define-se, em parte, por uma "libertação" em relação à audiência (Biggs, 1988a). Neste caso, talvez estejamos, neste caso perante aquilo para o qual a escritora Patricia Highsmith apela quando diz "Ao escrever um livro, a primeira pessoa a quem deve pensar em agradar é a si mesmo" (Highsmith, S/data, p.12). Aliás, é interessante especular sobre até que ponto a utilização duma abordagem excessivamente profunda à escrita não poderá acarretar uma insensibilidade às necessidades de leitores menos informados. A manifestação deste sintoma em escritores muito especializados, como é o caso dos programadores de computador (Hayes e Flower, 1986), parece apoiar esta ideia. A mesma abordagem profunda é definida, no entanto, como envolvendo uma preocupação, durante a escrita, com uma contextualização da informação com base nas necessidades do leitor (Biggs, 1988a). É também nesse sentido que Flowers (1979) conceptualiza um tipo de escrita eficaz como - baseada no leitor-.

#### **-Auto-avaliação da originalidade**

Biggs (1988a) refere-se a este aspecto para realçar a avaliação que o escritor realiza do grau de convencionalidade-originalidade do seu discurso escrito. Duma forma aparentemente similar, Beaugrande (1982) fala-nos da "carácter informativo" do texto, para caracterizar o grau em que este é novo, inesperado ou imprevisível. Cooper (1983), por sua vez, sublinha a existência duma decisão crítica, por parte de quem escreve, quanto ao que tratar como informação supostamente nova e já



conhecida do leitor.

A aferição do grau de originalidade parece ser crucial no controle da motivação da audiência. Tal como defendido por Beaugrande (1982), se um texto muito predizível pode aborrecer, um outro muito divergente pode levar à confusão.

No quadro da abordagem superficial à escrita, a preocupação em dar ao texto um cunho pessoal é praticamente inexistente. Na realidade, o estudante tende a seguir de perto o conteúdo extraído das fontes ou, na melhor das hipóteses, a proceder a um rearranjo dos materiais recolhidos (Biggs, 1988a). A originalidade é vista aqui como um sintoma, não valorizado, de peritagem ou rebeldia (McCarthy e Schmeck, 1988).

Em oposição à anterior postura, a abordagem profunda implica um esforço de pessoalização da escrita, com base numa forte identificação do sujeito com a tarefa (Biggs, 1988a).

#### **-Auto-avaliação do estilo**

A consideração dos aspectos estéticos ou estilísticos do discurso parece também desempenhar um papel significativo na auto-avaliação (Biggs, 1988a; Tamor e Bond, 1983). Segundo Bereiter (1980), esta actividade baseia-se, em parte, na capacidade de apreciação e discriminação literárias. A sua presença parece ser particularmente importante nas situações que exigem a utilização dum "dialecto" típico a um dado registo, disciplina ou comunidade (Biggs, 1988a; Tamor e Bond, 1983).

Ao invés dos estudantes que utilizam uma abordagem profunda à escrita, os que optam por uma de tipo superficial tendem em não se preocupar com o enriquecimento estilístico dos textos que escrevem (Biggs, 1988a).

#### **-Auto-avaliação da congruência com as intenções**

Biggs (1988a) refere-se a um "critério de compatibilidade com as intenções" para designar uma actividade de avaliação não discriminada do discurso escrito. De acordo com este autor, a tónica aqui colocada vai para o grau em que a imagem do texto actual está de acordo com aquilo que, inicialmente, se pretendia escrever.

Este critério de auto-avaliação é particularmente notório nos estudantes que utilizam uma abordagem profunda à escrita (Biggs, 1988a).

#### **-Planeamento pontual**

Tal como já foi referido, o sub-processo de desenvolvimento parece envolver não apenas a presença de critérios de auto-avaliação, mas também outros aspectos directamente relacionados com o planeamento.

O primeiro destes aspectos, denominado aqui por "planeamento pontual", tem a ver com o facto do plano em desenvolvimento ser, frequentemente, modificado pela introdução de informação nova que foi, entretanto, descoberta pelo escrevedor (Biggs, 1987b, 1988a;

Hayes-Roth e Hayes-Roth, 1979, cit. por Biggs, 1988a).

O sub-processo de planeamento pontual parece ser mais característico dos estudantes que empregam uma abordagem profunda à escrita. De facto, no enquadramento duma abordagem superficial, o planeamento pontual é omissivo ou, se toma lugar, não chega a envolver uma reestruturação dos aspectos fundamentais do texto (Biggs, 1988a). Em marcado contraste com esta evidência a estratégia "reflexiva", relatada por Scardamalia e Bereiter (1982, cit. por Hayes e Flower, 1986), que lembra a abordagem profunda, pode envolver uma introdução pontual de nova informação com consequente alteração do planeamento inicial.

#### **-Formação de intenções focalizadas**

A formação de intenções focalizadas refere-se àquele tipo de articulações e acabamentos finais que tomam lugar, de modo ainda não verbal, imediatamente antes da "fase" de redacção (Smith, 1982, cit. por Biggs, 1988a; Biggs, 1988a). Este aspecto do desenvolvimento parece corresponder àquilo que Britton et al (1975, cit. por Biggs, 1988b, p.4) denominam pela "moldagem no momento da expressão verbal"<sup>1</sup>.

#### **1.3.2. REDACÇÃO**

A fase de redacção, onde tem lugar a escrita propriamente dita, ou seja, a produção dum texto concreto, tem sido denominada

---

<sup>1</sup> "shaping at the point of utterance"

por termos tão variados como "tradução" (Hayes e Flower, 1980), "transcrição" (Biggs, 1987b, 1988a), "geração de frases" (Hayes e Flower, 1986) ou "linearização de sons, letras e frases" (Beaugrande, 1982). Independentemente da nomenclatura utilizada, parece existir o consenso de que este processo consiste na tradução em prosa das decisões tomadas ao nível do planeamento. A redacção envolveria assim uma transformação ou codificação da informação, sob orientação do plano, de acordo com as convenções linguísticas (Biggs, 1987b, 1988a; Beaugrande, 1982; Frederiksen e Dominic, 1981; Hayes e Flower, 1980, 1986). Como é claro, pressupõe-se que o material cognitivo existe a um nível não necessariamente verbal (i.e. redes complexas de imagens) (Hayes e Flower, 1980), necessitando de ser transformado de modo a ganhar uma função comunicativa. É nesse sentido que Bereiter (1980) infere a existência dum "processador de linguagem", cuja função seria a de "sintonizar" a redacção no tipo de linguagem pretendido.

A ênfase deste processo vai, portanto, para aqueles aspectos directamente relacionados com a produção de texto, tanto ao nível básico (i.e. ortografia, pontuação, sintaxe, léxico) como ao nível dos aspectos relacionados com a comunicação da mensagem (i.e. precisão, coerência, etc.) (Flower e Hayes, 1980).

O processo de transcrição parece ocorrer, sequencialmente, como se cada segmento redigido constituísse um estímulo para a redacção do segmento seguinte (Flower e Hayes, 1980). A este propósito é interessante notar a evidência recolhida por Glasser (1980, cit. por Biggs, 1988a) de que durante a transcrição a

dominância cerebral pertence ao hemisfério esquerdo.

Em oposição à redacção que toma lugar no contexto duma abordagem profunda, a que é efectuada no quadro duma abordagem superficial pode ser caracterizada como o "regurgitar" do material consultado (Biggs, 1988a).

### 1.3.3. REVISÃO

O processo de revisão envolve dois sub-processos distintos aqui referidos por "avaliação" e "alteração". Esta sub-divisão reflecte o facto da revisão consistir na análise e na eventual modificação do texto (pensado esboçado ou escrito) no sentido de o melhorar (Biggs, 1987b, 1988ab; Frederiksen e Dominic, 1981; Fitzgerald, 1987; Hayes e Flower, 1980, 1986). É importante sublinhar a actual constatação de que a revisão não ocorre apenas após a redacção, mas em qualquer fase da composição escrita. Ela pode assim interromper qualquer dos processos em andamento e desencadear, recorrentemente, um novo ciclo de planeamento, redacção e revisão (Fitzgerald, 1987; Hayes e Flower, 1980). Por isso, confere-se a este processo da escrita uma importante função de descoberta de novas ideias e formas de linguagem (Sommers, 1980, cit. por Fitzgerald, 1987), sendo de lamentar o facto da sua ocorrência ser, em termos gerais, pouco frequente (Fitzgerald, 1987).

### 1.3.3.1. AVALIAÇÃO

Este sub-processo da revisão, ao qual Scardamalia e Bereiter (1986, cit. por Fitzgerald, 1987) denominaram de "reprocessamento", consiste numa análise do texto planeado ou escrito (através dos critérios de auto-avaliação anteriormente referidos ) de modo a detectar problemas no discurso (Biggs, 1988a; Fitzgerald, 1987; Hayes e Flower, 1980, 1986; Tamor e Bond, 1983). Neste sentido, compreende-se que o sub-processo de avaliação possa envolver as actividades cognitivas típicas da escrita como o acentuam Odell (1980) e Tamor e Bond (1983).

A avaliação pode ser dirigida quer para o nível da palavra-frase (i.e. detectar transgressões nas convenções linguísticas) quer para o nível do significado (i.e. ajuizar sobre a clareza, contextualização, coerência, etc.) (Fitzgerald, 1987; Hayes e Flower, 1980). No segundo caso, ela baseia-se no que Hayes denomina por -uma percepção de nível superior- (Hayes, 1990).

A detecção de problemas ao nível do discurso escrito parece envolver uma atenção para as discrepâncias entre o texto pretendido e o instanciado (Fitzgerald, 1987). Como tal, Biggs (1988a) define a avaliação como envolvendo a evocação das intenções globais, ditadas na fase de para-escrita (planeamento).

Por outro lado, a detecção de problemas pode, eventualmente, suscitar o seu diagnóstico, ou seja, a elaboração dum juízo sobre as alterações que é necessário efectuar e duma decisão sobre como as realizar. Este facto remete-nos para o sub-processo da de revisão que envolve a -alteração- do discurso (Fitzgerald, 1987;

Hayes e Flower, 1980).

#### 1.3.3.2. ALTERAÇÃO

O sub-processo de alteração complementa o sub-processo anterior, através da introdução de modificações no texto planeado ou realmente escrito (Biggs, 1988a; Fitzgerald, 1987; Hayes e Flower, 1986). Essas transformações são do mais variado tipo, tanto no sentido da exclusão de informação como no da inclusão de novos elementos, passando pela compactação ou diferenciação dos já existentes (Beaugrande, 1982; Biggs, 1988b; Fitzgerald, 1987). A actividade de alteração toma lugar, frequentemente, face à detecção e diagnóstico dum problema, ou seja, face à localização duma discrepância. Por outro lado, o mesmo sub-processo pode ocorrer, suscitado apenas pela descoberta de algo novo e que contrasta com aquilo que está presente no texto já redigido (Hayes e Flower, 1986).

Tal como para o sub-processo de avaliação, é usual distinguir-se entre uma actividade de alteração centrada nos aspectos mais mecânicos, ou de baixo nível de abstracção, e uma alteração orientada para os aspectos semânticos (Biggs, 1988a; Fitzgerald, 1987; Hayes e Flower, 1986). Neste último caso, estamos perante uma actividade essencialmente criativa (Torrance e Rockenstein, 1988, cit. por Biggs, 1988a) que ao pretender contribuir para a realização dos objectivos iniciais pode conduzir o sujeito à descoberta de novos objectivos.

A revisão é um processo particularmente utilizado no quadro

duma abordagem profunda à escrita (Biggs, 1987b, 1988a). Aliás, isto é congruente com a evidência de que os escritores qualificados tendem a investir mais neste processo de que o resto dos escrevedores (Holland, Rose, Dean e Dory, 1985, cit. por Hayes e Flower, 1986). No quadro duma abordagem superficial, a revisão tende a ser escassa ou a manifestar-se duma forma que perturba a concentração do indivíduo (Biggs, 1988a). A revisão efectuada pelos estudantes que utilizam aquele tipo de abordagem tem lugar, geralmente, logo após a transcrição de cada frase, tendendo a incidir exclusivamente sobre os detalhes formais (i.e. ortografia, pontuação, escolha de palavras e gramática da frase) (Biggs, 1988a). Mais uma vez é também isto que caracteriza, em parte, a estratégia "knowledge telling" (Scardamalia e Bereiter, 1986) e a estratégia de "reduzido esforço" referida por Hayes (1990).

Quando é utilizada uma abordagem profunda à escrita, a revisão concentra-se ao nível semântico, procurando o escritor efectuar uma avaliação e eventual modificação das próprias ideias envolvidas na construção do texto. Neste sentido Biggs (1988a, p.192) afirma que "(...) é possível descrever as abordagens reflexivas à escrita como metacognitivas, da mesma forma que a meta-aprendizagem é evocada para caracterizar as abordagens eficazes na aprendizagem."<sup>1</sup>. No caso da abordagem profunda, a revisão tenderá a ocorrer, geralmente, desde início, paralelamente ao planeamento e incidindo em unidades de discurso mais amplas (i.e. parágrafos, páginas) (Biggs, 1988a).

---

<sup>1</sup>"(...) it seems possible to describe reflective approaches to writing as metacognitive in much the same way as metalearning is evoked to characterize effective approaches to learning."



Corroborando estes dados, Hayes e Flower (1986) e Fitzgerald (1987) referem-se, respectivamente, a uma revisão orientada para a estrutura global do texto e para o significado quando caracterizam a escrita de peritos. De qualquer modo, o facto da atenção ser dirigida, no caso da revisão de tipo profundo, para o nível semântico não exclui a preocupação com os aspectos mais superficiais. Com efeito, os dois níveis parecem aqui sofrer uma demarcação, podendo a revisão formal dos detalhes ser diferida como forma de reduzir a sobrecarga no sistema cognitivo (Biggs, 1988a).

#### V. A RELAÇÃO DAS ABORDAGENS À APRENDIZAGEM E À ESCRITA COM OUTRAS VARIÁVEIS

Os factores que condicionam as abordagens à aprendizagem e à escrita podem ser procurados tanto ao nível das características pessoais dos estudantes como do contexto situacional em que estes operam. Nos pontos que se seguem tenta-se sintetizar os resultados dos estudos que relacionam as abordagens com parte das variáveis alvo do estudo empírico apresentado neste trabalho (i.e. sexo, estatuto sócio-económico, área académica, auto-conceito e auto-eficácia, classificações académicas e qualidade do desempenho).

##### 1. AS ABORDAGENS E A VARIÁVEL SEXO

As investigações que tentaram relacionar as abordagens à aprendizagem com o sexo dos estudantes não têm conseguido

produzir resultados concludentes. Por um lado, há que assinalar que alguns dos estudos publicados não conseguiram encontrar relações significativas entre estas variáveis (Clarke, 1986; Schmeck, Ribich e Ramanaiah, 1977; Watkins e Regmi, 1990). Por outro lado, os resultados de outros estudos são controversos: os de Biggs (1987c), com universitários e estudantes do secundário, ou de Watkins e Hattie (1990), ao nível do secundário, demonstram que os rapazes apresentam resultados mais elevados na abordagem superficial e as raparigas na abordagem orientada para o sucesso; o de VanRossum e Shenck (1984), com universitários, revela que as raparigas tendem para uma concepção reprodutiva da aprendizagem, enquanto que os seus colegas do sexo masculino não apresentam nenhuma tendência significativa. O quadro torna-se ainda mais complexo, se tomarmos em linha de conta um estudo realizado por Biggs (1976), também ao nível da universidade, no qual se apurou que embora as raparigas tendam a utilizar uma estratégia superficial nas artes, optam por uma estratégia profunda nas ciências. Nesta investigação, os rapazes tendem a apresentar um padrão estratégico precisamente inverso ao das raparigas.

## 2. ABORDAGENS E ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO (E.S.E)

Biggs (1987c) demonstrou que, ao nível do ensino secundário, o grupo de E.S.E. mais elevado obtém os resultados mais reduzidos na abordagem superficial. Por outro lado, o grupo dos estudantes cujos pais apresentam apenas uma escolaridade completa de nível primário obtem resultados mais elevados na abordagem superficial

e mais baixos numa abordagem com componentes profundos e orientados para o sucesso. Ao nível do ensino universitário, o mesmo estudo revelou que estudantes, filhos de indivíduos com educação pós-secundária, tendem a obter resultados reduzidos na abordagem superficial e elevados na profunda. Já o estudo de Entwistle e Wilson (1977) tinha demonstrado que o grupo dos que apresentam características análogas à abordagem profunda são oriundos de famílias de E.S.E. superior. Apesar disto é interessante notar que no estudo de Biggs (1987c), os universitários com resultados mais elevados na abordagem com componentes profundos e orientados para o sucesso eram filhos de pais com educação de nível primário.

### 3. ABORDAGENS E ÁREAS ACADÉMICAS

A incidência relativa das diferentes abordagens à aprendizagem varia com a área académica. Na realidade, tal como foi demonstrado por Watkins (1983), os estudantes parecem mesmo estar conscientes de que diferentes disciplinas requerem diferentes abordagens. Neste sentido, podemos constatar que a abordagem superficial tende a atingir níveis mais elevados nas ciências físicas e naturais ao nível da universidade (Entwistle e Ramsden, 1983; Biggs, 1987a), na formação superior de tipo profissional (Biggs, 1987a) e nos cursos secundários de tipo não académico (i.e. artes e técnicas) (Biggs, 1987a). Ao nível universitário, a abordagem profunda apresenta resultados mais elevados nas artes e nas ciências sociais (Biggs, 1987a; Entwistle e Ramsden, 1983; Ramsden, 1983) e mais reduzidos nas

ciências físicas e naturais (Biggs, 1987a). Por fim, constata-se, ao nível da universidade, que os resultados mais elevados da abordagem orientada para o sucesso são encontrados nas artes e nas ciências físicas e naturais (Biggs, 1987a) e, ao nível do secundário, na área "académica" (i.e. matemáticas, ciências e humanísticas) (Biggs, 1987a).

#### 4. ABORDAGENS, AUTO-CONCEITO E AUTO-EFICÁCIA

Tendo em conta o importante papel do auto-conceito e da auto-eficácia, quer na aprendizagem em geral (McCarthy e Schmeck, 1988) quer na escrita em particular (McCarthy, Meier e Rinderer, 1985, cit. por Shell, Murphy e Bruning, 1989), é de esperar que estas variáveis se relacionem significativamente com as abordagens.

Com efeito, tem sido demonstrado que os sujeitos com uma abordagem superficial à aprendizagem tendem a apresentar uma reduzida auto-confiança académica, sentimentos gerais de inadequação e uma tendência para auto-avaliarem negativamente o seu desempenho (Biggs, 1987a, 1990; Entwistle e Ramsden, 1983; Entwistle e Tait, 1990; Entwistle e Wilson, 1977). Segundo Thomas e Rohwer (1986, cit. por Nollen, 1988), uma auto-eficácia reduzida tenderá a impedir estratégias baseadas na compreensão. No mesmo sentido, Watkins e Hattie (1990) e Watkins, Regmi e Astilla (1991) constatarem que a abordagem superficial apresenta uma relação mais ténue quer com uma auto-estima académica elevada quer com uma auto-percepção positiva de resultados. Tendo em conta a actividade de escrita, em particular, registe-se a

hipótese enunciada por McCarthy e Schmeck (1988) de que a rejeição do sub-processo de planeamento pontual, típica dos sujeitos que apresentam uma abordagem superficial, deriva dum pobre auto-conceito e duma auto-confiança debilitada.

Em termos da abordagem orientada para o sucesso, vários estudos têm demonstrado uma tendência para esta se relacionar com altos níveis de auto-eficácia (Ramsden, 1979; Watkins e Hattie, 1990; Watkins, Regmi e Astilla, 1991) e com um auto-conceito académico mais positivo (Biggs, 1987a; Watkins e Hattie, 1990; Watkins, Regmi e Astilla, 1991). Segundo Ramsden e Entwistle (1981), o auto-conceito apresenta-se como particularmente fortalecido quando a abordagem orientada para o sucesso se combina com a abordagem profunda. Apesar de tudo, faz sentido a observação de McCarthy e Schmeck (1988) de que os estudantes motivados pelo sucesso podem agir do modo auto-afirmativo que os caracteriza com base numa auto-estima reduzida. Neste sentido, é como se uma reserva ampla de auto-respeito incondicional, típica dos que apresentam uma abordagem profunda (Schmeck, 1988b), fosse necessária para que o sujeito, livre da necessidade de -provar que é capaz- (abordagem para o sucesso) ou -do receio de não o ser- (abordagem superficial), ganhasse espaço para uma "imersão" nas actividades que lhes dão prazer. No mesmo sentido, Nisbett e Shucksmith (1986) salientam que as estratégias de tomada de risco dependem dum sentimento de segurança em relação à tarefa e da ausência duma preocupação excessiva com a possibilidade de erro. Como defendido por Biggs (1987c) ou por Schmeck (1988b) uma experiência recorrente de sucesso pode, de facto, transformar um padrão superficial num padrão orientado

para o sucesso e este num padrão profundo. De resto a abordagem profunda tende a relacionar-se quer com um auto-conceito académico positivo (Biggs, 1987a; Watkins e Hattie, 1990; Watkins, Regmi e Astilla, 1991) quer com um elevado nível de auto-eficácia (Biggs, 1987a, 1990).

## 5. ABORDAGENS E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM E DA ESCRITA

A relação entre as abordagens e o produto da aprendizagem ou da escrita tem sido estudada tendo em conta os resultados académicos e a qualidade do desempenho, inferindo-se assim sobre o tipo de mudanças internas que esta traduz.

### 5.1. ABORDAGENS E CLASSIFICAÇÕES ACADÉMICAS

Podemos constatar que o nível de qualificação a que conduzem quer a abordagem superficial quer a abordagem profunda depende, em grande medida, do contexto de avaliação.

No que concerne à abordagem superficial, vários estudos têm demonstrado a sua estreita relação com resultados escolares mais fracos (Entwistle, 1977; Entwistle e Kozéki, 1985; Entwistle e Tait, 1990; Ramsden, Martin e Bowden, 1989; Svensson, 1977; Watkins e Regmi, 1990). Este tipo de relação tem sido igualmente confirmada por estudos que se debruçam directamente sobre as abordagens à escrita (Biggs, 1987b, 1988b) ou sobre as concepções do ensaio escrito (Hounsell, 1984a). O estudo de Entwistle e Ramsden (1983), sobre as abordagens à aprendizagem de estudantes universitários, corrobora esta tendência sobretudo nos cursos

de artes, embora revele que aqueles que utilizam uma abordagem superficial no contexto dos cursos de ciências podem ser bem sucedidos academicamente. Da mesma forma Biggs (1987b, 1988b), detectou que a utilização duma abordagem superficial à escrita pode conduzir a uma boa classificação se o texto produzido for muito extenso. O mesmo autor demonstrou, igualmente, que os ensaios que obtêm uma melhor classificação apresentam uma estrutura de tipo superficial, caracterizada pela produção duma listagem de elementos pouco integrados (Biggs, 1987b).

No que diz respeito às consequências da abordagem profunda nas qualificações escolares embora possamos constatar evidências duma associação deste padrão de aprendizagem com o reconhecimento público da excelência (Entwistle, 1977; Entwistle e Kozéki, 1985; Svensson, 1977; Watkins, Regmi e Astilla 1991) têm sido igualmente demonstrado que uma utilização "extremada" ou "pura" desta abordagem pode conduzir a classificações escolares mais reduzidas (Biggs, 1987a; Svensson, 1984). Este facto pode ocorrer sempre que os objectivos pessoais não se identificam com os da instituição escolar (Biggs, 1979). Neste sentido, a viabilidade desta abordagem depende, provavelmente, da presença, num certo grau, da orientação para o sucesso (Biggs, 1987a). Este problema é bem patenteado no seguinte testemunho de um estudante inquirido por Becker et al. (cit. por Hounsell, 1984b, p.104): "Existem muitos cursos onde (...) o facto de tentar realmente aprender algo pode prejudicar a classificação obtida...". Esta circunstância também se reflecte quando a

---

<sup>1</sup>"There are a lot of courses where (...) if you try to really learn something, it would handicap you as far as getting a grade goes..."

actividade de escrita é encarada pelo estudante de modo profundo. De facto, embora tanto a abordagem como a concepção de nível profundo tendam a relacionar-se com avaliações elevadas do produto escrito (Biggs, 1988b; Hounsell, 1984ab) constata-se que nos casos em que este atinge certos níveis de abstracção a avaliação pode não ser particularmente favorável, devido à percepção, por parte dos professores, de que o conteúdo é irrelevante e/ou muito especulativo (Biggs, 1987b).

A única abordagem cuja relação com as classificações escolares é independente do contexto de aprendizagem é a abordagem orientada para o sucesso. Com efeito, esta abordagem encontra-se associada, consistentemente, com qualificações de nível elevado (Entwistle e Ramsden, 1983; Ramsden, 1979; Watkins, Regmi e Astilla 1991). No entanto, é de notar que no estudo de Ramsden, Martin e Bowden (1989) embora a componente motivacional desta abordagem esteja associada a classificações elevadas o mesmo não acontece com a sua componente estratégica. Os resultados académicos parecem ser particularmente positivos quando ocorre uma combinação entre a abordagem para o sucesso e a abordagem profunda (Biggs, 1988a) ou entre uma motivação intrínseca e uma estratégia para o sucesso (Biggs, 1987a).

## 5.2. ABORDAGENS E QUALIDADE DO DESEMPENHO

A qualidade do desempenho pode ser caracterizada quer em termos gerais quer considerando certas dimensões específicas de análise (i.e. organização estrutural do produto da aprendizagem, grau de interpretação pessoal; nível de abstracção e modo de



utilização dos factos).

Em termos gerais, se atendermos ao reflexos da abordagem superficial na qualidade do produto de aprendizagem podemos constatar que esta tende a resultar numa reprodução de factos e detalhes mal intregados, sendo a compreensão do tema estudado inexistente ou muito reduzida (Biggs, 1979; Entwistle, 1988; Entwistle, Hanley e Hounsell, 1979; Entwistle e Ramsden, 1983; Watkins, 1983). A aprendizagem parece reduzir-se, neste caso, a uma memorização passageira de elementos que são debitados na situação de avaliação. Com efeito, como o material não chega a ser devidamente enquadrado a nível semântico tende a ser esquecido rapidamente não servindo de muito senão para responder a questões factuais muito específicas (Entwistle, 1988, 1990; Entwistle e Waterston, 1988). Em congruência com este resultado, a abordagem superficial tende a deixar o estudante que a utiliza pouco motivado para continuar a aprender, o que, por sua vez, suscita nova utilização de estratégias superficiais (Biggs, 1987a, 1990).

Em contrapartida, o desempenho associado a uma abordagem profunda, tende a caracterizar-se pela presença de descrições, justificações e posições críticas que evidenciam um nível elevado de compreensão (Entwistle, 1986, 1988). De facto, tem sido demonstrado que um processamento profundo facilita a retenção a longo termo de conhecimentos aplicáveis a situações novas (Entwistle, 1986, 1990; Schmeck e Phillips, 1982; Schmeck, Ribich e Ramanaiah, 1977). Apesar de tudo, segundo Entwistle (1988), o nível de compreensão resultante desta abordagem só é realmente

profundo quando esta se baseia num estilo de aprendizagem versátil, que combina a análise de evidências com o desenvolvimento de argumentos. Segundo este autor, uma abordagem profunda fundada num estilo de aprendizagem demasiadamente analítico ou holístico corre o risco de resultar num nível de compreensão mais reduzido. De um modo ou de outro, a abordagem profunda parece contribuir para um sentimento final de satisfação, aumentando assim o envolvimento do estudante em novas situações de aprendizagem (Biggs, 1987a, 1990).

No que diz respeito à abordagem para o sucesso, esta parece conduzir ao nível de compreensão que é percebido, pelo indivíduo, como condição para este atingir as qualificações elevadas que motivam a sua aprendizagem (Biggs, 1987a; Entwistle, 1988; Entwistle e Ramsden, 1983). Tudo se passa como se a qualidade do resultado fosse gerida pelo sujeito, de modo "oportunista", de maneira a este alcançar os objectivos de sucesso que caracterizam esta abordagem.

Tendo caracterizado, em termos gerais, o desempenho associado a cada abordagem passa-se, de seguida, à sua caracterização em termos de dimensões mais específicas.

#### 5.2.1. ABORDAGENS E ORGANIZAÇÃO ESTRUTURAL DO PRODUTO DA APRENDIZAGEM

A abordagem superficial parece conduzir a um produto de aprendizagem que revela uma complexidade estrutural reduzida (Biggs, 1979, 1987c; VanRossum e Schenck, 1984; Watkins, 1983).

Quando a actividade de escrita é abordada superficialmente esta tendência também se manifesta, resultando, geralmente, um conjunto pouco organizado ou coerente de elementos dispersos que são debitados "mecânicamente", eventualmente por ordem cronológica (Biggs, 1988ab; Hounsell, 1984a). Este resultado é, aliás, aquilo que caracteriza também o produto da "writer based prose", descrita por Flowers (1979).

Como seria de esperar, quando é utilizada uma abordagem profunda à aprendizagem a complexidade estrutural tende a ser mais elevada (Biggs, 1987a; Watkins, 1983). Assim, nas ocasiões em que a tarefa de escrita é correspondida desta forma, o texto tende a apresentar uma estrutura integrada, subordinada a uma argumentação pessoal sobre o tema focado (Biggs, 1988a, Hounsell, 1984b).

Um estudo de Biggs (1979) demonstrou que, em situação experimental, a abordagem orientada para o sucesso pode associar-se a um produto de complexidade estrutural reduzida. Por outro lado, o mesmo autor revela evidências de que esta abordagem conduz a respostas dum nível estrutural diversificado (Biggs, 1987a). Provavelmente, o produto da aprendizagem dos estudantes que utilizam a abordagem orientada para o sucesso varia, concomitantemente, com as suas percepções sobre que o que agradará mais ao avaliador. Uma situação não académica, como a do estudo experimental de Biggs, pode não ser suficientemente valorizada de modo a elicitar os processos conducentes a um produto de elevado nível estrutural.

### 5.2.2. ABORDAGENS E GRAU DE INTERPRETAÇÃO PESSOAL

Com base numa revisão sobre vários estudos qualitativos, Entwistle (1988) retrata a abordagem superficial como encerrando a impossibilidade lógica do estudante inter-relacionar imaginativamente informações ou ideias que assimilou como separadas. O mesmo autor define o produto desta abordagem como uma reprodução de aspectos que se ligam, marginalmente, aos conteúdos estudados. Esta ausência duma interpretação pessoal parece ser, igualmente, patente quando a abordagem superficial se manifesta na escrita. Com efeito, o estudo de Hounsell (1984b) demonstra que os textos escritos pelos estudantes, que utilizam uma abordagem deste tipo, são marcados pela reduzida frequência de pontos de vista originais.

No que diz respeito à abordagem profunda, pode observar-se uma tendência precisamente contrária. Em termos da aprendizagem esta abordagem parece conduzir a um produto que reflecte uma reinterpretação pessoal dos tópicos estudados (Entwistle, 1988; Entwistle e Ramsden, 1983). Por outro lado, no que toca à actividade de escrita, a abordagem profunda aumenta a probabilidade do texto ir para além duma mera devolução de informações lidas, incluindo a explicitação duma perspectiva pessoal sobre o tema (Hounsell, 1984b).

### 5.2.3. ABORDAGENS E NÍVEL DE ABSTRACÇÃO

Tendo em conta o estudo efectuado por Biggs (1988b), podemos concluir que a abordagem superficial à escrita tende a resultar

num conteúdo de baixo nível de abstracção. Biggs (1988b) revela que, por vezes, o produto da escrita realizada com base nesta abordagem pode ser rico e detalhado embora não chegue a centrar-se naquilo que é pretendido. Em consonância com este dado a "writer based prose", descrita por Flower (1979), caracteriza-se por uma exposição descontextualizada da informação, dificilmente compreensível por outra pessoa que não o próprio escritor.

Em contraste com a abordagem superficial, a abordagem profunda parece conduzir, na escrita, a um produto que se caracteriza por um alto nível de abstracção e que corresponde, ou ultrapassa, aquilo que foi pedido ao estudante (Biggs, 1988b).

#### 5.2.4. ABORDAGENS E MODO DE UTILIZAÇÃO DOS FACTOS

Tal como é revelado por Biggs (1988b), a abordagem superficial à escrita tende a resultar numa exposição de factos ou evidências irrelevantes. Em oposição a estes resultados, a utilização dada aos elementos factuais no quadro duma abordagem profunda, revela a intenção de utilizar estes como intâncias comprovativas duma argumentação pessoal que é exposta por intermédio do texto.

Concluindo, é importante realçar o facto de que embora a abordagem profunda pareça constituir o modo mais desejável de lidar com as tarefas académicas a abordagem superficial também pode ter as suas vantagens. Com efeito, ela pode ser especialmente necessária numa primeira fase de aprendizagem dum conteúdo novo e particularmente útil em situações que enfatizam

a reprodução precisa de factos e detalhes, tal como acontece nas disciplinas de ciências ou nas que estão orientadas para uma formação profissional (Biggs e Kirby, 1983). Neste sentido, talvez o elemento "chave" dum bom resultado seja a competência metacognitiva para utilizar "estratégicamente" cada abordagem, tendo em conta quer as características e os objectivos pessoais quer o contexto particular de aprendizagem. Na realidade, alguns estudos têm demonstrado que um melhor produto de aprendizagem é alcançado por sujeitos que combinam de modo versátil estratégias superficiais e profundas (Biggs, 1979; Watkins e Hattie, 1990). Também em congruência com esta ideia parece estar o facto, referido por Flower (1979), de que a "writer based prose" pode conduzir a uma boa escrita se for secundada pela "reader based prose". A primeira poderia funcionar assim como uma fase, mais egocêntrica, de produção de alternativas, constituindo a segunda um momento de selecção e elaboração de ideias, tomando em consideração o leitor.

Esta complementaridade entre dois modos distintos de escrita encontra eco na tese defendida por Lorenz (Popper e Lorenz, s/data) de que a aprendizagem "mecânica", baseada na memorização, é o "sacrifício" que temos de fazer para poder gozar da liberdade duma aprendizagem "superior", baseada na descoberta.

## OBJECTIVOS E HIPÓTESES

Tal como ressalta do enquadramento teórico atrás delineado os construtos de estratégia superficial ou profunda e de abordagem à aprendizagem têm sido aplicados, principalmente, aos domínios da aprendizagem em geral e da compreensão do texto em particular. O principal objectivo deste estudo é o de avaliar em que medida esses construtos podem também ser utilizados para conceptualizar a percepção que os estudantes têm da sua actividade face à tarefa de escrita de trabalhos académicos<sup>1</sup>. Este objectivo justifica-se por duas razões fundamentais. Tal como já foi referido, são escassas as investigações que procuraram demonstrar a aplicabilidade das abordagens à aprendizagem à tarefa da composição escrita. Por outro lado, se aspiramos a utilizar as "meso-estratégias" e as "abordagens à aprendizagem" como formas de representar os processos de aprendizagem/escrita temos de tentar demonstrar que elas podem ser replicadas em diferentes contextos. O estudo aqui apresentado pode, nessa perspectiva, ser considerado como uma tentativa de consolidar o potencial destes construtos como

---

<sup>1</sup>Com base em Biggs (1988a), Hounsell (1984b, 1988) e em comunicações informais de professores do ensino secundário o "trabalho escrito" em situação académica pode ser caracterizado como uma tarefa frequente nos últimos anos do secundário e no ensino universitário. Esta tarefa envolve a produção relativamente extensa de prosa formal e contínua, através da qual podem ser apresentados juízos, teses e/ou dados factuais. Os trabalhos escritos geralmente comportam: a escolha dum tema ou questão a partir dum conjunto proposto pelo professor; a consulta de apontamentos e leituras na área escolhida; a preparação do discurso escrito num período de tempo relativamente amplo e fora da sala de aula; a apresentação, pelo professor, duma informação qualitativa e duma classificação que contribui para a nota global.

instrumentos de conhecimento da aprendizagem acadêmica. Desta forma ele poderá contribuir, igualmente, para o desenvolvimento de meios de controlo dessa mesma aprendizagem, que possam ser utilizadas por todos os que estão mais ou menos envolvidos no processo da educação.

O segundo objectivo deste estudo consiste em verificar o modo como as "meso-estratégias" e as "abordagens à aprendizagem", que os estudantes percebem utilizar na escrita, se relacionam com algumas variáveis consideradas relevantes.

Tendo em conta os objectivos referidos são enunciadas as seguintes hipóteses:

1. A noção de estratégia superficial e profunda é aplicável ao domínio da composição escrita de trabalhos académicos (cap. IV - ponto 1)<sup>1</sup>.

2. O construto de abordagem à aprendizagem é generalizável à tarefa de realização de trabalhos escritos na situação escolar, ou seja: a) os estudantes que reconhecem apresentar uma motivação de tipo instrumental face a essa tarefa tenderão a reconhecer que lidam com ela através duma estratégia superficial (abordagem superficial); b) os que se identificam com uma motivação intrínseca tenderão a identificar-se com uma estratégia profunda (abordagem profunda); c) os estudantes identificados com uma

---

<sup>1</sup>A seguir a cada hipótese refere-se, entre parênteses, o capítulo e, quando necessário, o ponto da Introdução no qual ela se encontra baseada.



motivação de realização tenderão a identificar-se com uma estratégia de tipo superficial ou de tipo profundo (abordagem orientada para o sucesso) (cap. VI - ponto 1).

3. Na generalidade, o número de sujeitos identificados com a abordagem superficial e com a abordagem orientada para o sucesso será mais elevado que o número de sujeitos identificados com a abordagem profunda (cap.III).

4. A identificação com a estratégia ou com a abordagem superficial será mais elevada no sexo masculino. A identificação com a estratégia/abordagem profunda ou com a abordagem orientada para o sucesso será mais elevada nos sujeitos de sexo feminino (cap.V - ponto 1).

5. O reconhecimento de utilização duma estratégia/abordagem superficial será mais elevado por parte dos estudantes de nível sócio-económico mais reduzido. A identificação com a estratégia/abordagem profunda será mais elevada nos estudantes de nível sócio-económico mais elevado (Cap.V -ponto 2).

6. A identificação com a estratégia/abordagem superficial será mais elevada na áreas académica das ciências físicas e naturais. A identificação com a estratégia/abordagem profunda será mais elevada nas áreas de ciências sociais, humanísticas e artes. A identificação com a abordagem orientada para o sucesso tenderá a ser mais elevada na área das ciências físicas e naturais e na de artes (cap.V - ponto 3).

7. A quantidade de trabalhos escritos realizados (enquanto índice da -experiência de escrita-) não será uma característica diferenciadora de sujeitos com diferentes estratégias/abordagens (considerando que os indivíduos podem tender a utilizar, de modo consistente, o mesmo tipo de estratégia/abordagem para lidarem com a tarefa de escrita e que esse facto pode funcionar como reforço dessa maneira de agir).

8. a) A identificação com a estratégia/abordagem superficial tenderá a ser mais elevada para os estudantes com uma história escolar caracterizada por reprovações. A identificação com a estratégia/abordagem profunda ou com a abordagem orientada para o sucesso tenderá, por sua vez, a ser mais elevada para os estudantes cuja história escolar se caracteriza pela ausência de reprovações. (cap. V - ponto 5.1).

b) As médias escolares dos estudantes com uma estratégia/abordagem superficial revelarão uma tendência para serem mais reduzidas que as dos seus colegas que se identificam com uma estratégia/abordagem profunda ou com uma abordagem orientada para o sucesso (cap. V - ponto 5.1).

9. Comparativamente com os trabalhos dos sujeitos que apresentam uma estratégia/abordagem profunda ou uma abordagem orientada para o sucesso os trabalhos escritos dos estudantes identificados com uma estratégia/abordagem superficial tenderão a apresentar um nível de qualidade mais reduzido, tanto em termos gerais como em termos das dimensões de caracterização do produto

escrito (i.e. organização estrutural, interpretação pessoal, abstracção, utilização dos factos). Os níveis de qualidade dos trabalhos realizados pelos estudantes com uma abordagem orientada para o sucesso serão por sua vez inferiores aos apresentados pelos estudantes com uma abordagem profunda (cap.V - ponto 5.2).

10. Os sujeitos identificados com uma estratégia/abordagem superficial tenderão a apresentar um nível de auto-eficácia inferior ao dos estudantes identificados com uma estratégia/abordagem profunda ou uma abordagem orientada para o sucesso (cap. V - ponto 4).

No sentido de testar empiricamente as hipóteses formuladas foi desenvolvido o "Inventário sobre processos de escrita" e a "Grelha de análise do produto escrito". O inventário foi aplicado a estudantes do ensino secundário e a grelha de análise serviu de base para a caracterização dos seus produtos escritos. A descrição destes instrumentos de medida e da amostra estudada é efectuada no ponto seguinte.

## MÉTODO

### I. SUJEITOS

O inventário construído para este estudo foi aplicado a 444 estudantes que frequentavam, no ano lectivo de 1990/91, a via de ensino do 12º ano do ensino secundário oficial. Todos os sujeitos atendiam a aulas do regime diurno de oito escolas situadas em zona urbana e distribuídas pelos Concelhos de Lisboa e Oeiras. Com o objectivo de diversificar a amostra, quanto à área da escrita na qual estes estudantes tinham experiência, a aplicação foi efectuada a turmas de alunos de todos os cursos que integram a via de ensino do 12º ano. No Anexo 1 é apresentado o currículo disciplinar de cada um destes cursos. De modo a tentar assegurar que todos os inquiridos apresentassem experiência na escrita de trabalhos no 12º ano (pela existência de oportunidades no quadro das disciplinas frequentadas) e que essa experiência fosse diversificada em termos de diferentes áreas de conhecimento, as turmas de cada curso foram seleccionadas de acordo com as disciplinas de opção (no Anexo 1 estão sublinhadas as disciplinas nas quais é mais frequente a realização de trabalhos escritos). Esta selecção foi efectuada, em parte, com base em contactos informais com vários professores do 12º ano, que prestaram informação sobre as disciplinas onde era mais frequente a tarefa de trabalho escrito. Assim, do 1º curso foram escolhidas turmas com a disciplina obrigatória (Ob.) de Matemática e com as disciplinas opcionais (Op.) de Biologia ou Geologia (área de conhecimento das Ciências Naturais/com

Matemática); do 2º curso colaboraram turmas de Matemática (Ob.) e de Geografia (Op.) ou História (Op.) (área das Ciências Sociais); do 3º curso seleccionaram-se estudantes de Filosofia (Ob.) e com Geografia (Op.) ou História (área de Ciências Sociais/Humanísticas); do 4º curso foram efectuadas aplicações a alunos com Literatura Portuguesa (Ob.) e com qualquer das disciplinas de opção deste curso (área de Humanísticas); do 5º curso colaboraram estudantes com Desenho (Ob.) e História das artes visuais (área das Artes Plásticas).

Dos 444 sujeitos questionados foram excluídos, para efeitos de tratamento dos resultados, sessenta e três indivíduos que apresentavam características que os diferenciavam do resto do grupo (i.e. frequência do 11º ou 12º ano no estrangeiro e ausência de experiência em trabalhos escritos durante o 12º ano). Foram também excluídos três sujeitos que não responderam à totalidade dos itens do inventário. A amostra seleccionada é portanto constituída por 378 estudantes com idades compreendidas entre os 17 e os 23 anos. Em termos do estatuto sócio-económico (E.S.E.) os sujeitos foram agrupados com base na categoria sócio-profissional do pai, de acordo com um sistema proposto por Canário e Oliveira (1991) que considera três estratos sócio-profissionais (1.Superior; 2.Médio; 3.Inferior - Anexo 2)<sup>1</sup>. Na tabela 1 é apresentada a distribuição dos sujeitos por cada um destes níveis.

---

<sup>1</sup>Os estudantes cuja resposta a qualquer das questões de identificação foi omissa, ilegível ou apontou para uma categoria não claramente classificável foram incluídos num grupo denominado "s/r." (i.e. sem resposta).

TABELA 1: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM TERMOS DO ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

	s/r.	E.S.E.			Total
		1	2	3	
n	74	59	177	68	378
%	20%	16%	47%	18%	100

As categorias correspondentes à variável sexo (tabela 2) foram codificadas por "0" (feminino) e "1" (masculino).

TABELA 2: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PELA VARIÁVEL SEXO

	Sexo		Total
	0	1	
n	254	124	378
%	67%	32%	100%

A área de estudo foi categorizada em termos dos cinco cursos do 12º ano acima referidos (tabela 3).

TABELA 3: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA PELAS ÁREAS DE ESTUDO

	s/r.	Curso					Total
		1	2	3	4	5	
n	0	48	77	99	100	54	378
%	0%	13%	20%	26%	26%	14%	100%

No que diz respeito ao aproveitamento escolar a amostra encontra-se caracterizada quanto à presença ("1") e ausência ("0") de reprovações a uma ou mais disciplinas no 11º e no 12º ano (tabela 4) e quanto à média escolar, tanto nas disciplinas do 11º ano (tabela 5) como nos trabalhos escritos do 11º e do 12º ano (tabela 6).

TABELA 4: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM TERMOS DAS REPROVAÇÕES (11º E 12º ANO)

Presença de reprovações			
	0	1	Total
n	227	151	378
%	60%	40%	100%

TABELA 5: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM TERMOS DA MÉDIA ESCOLAR (11º ANO)

Média escolar						
	s/r.	0 a 9	10 a 13	14 a 16	17 a 20	Total
n	13	0	218	137	10	378
%	3%	0%	58%	36%	3%	100%

TABELA 6: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM TERMOS DA MÉDIA NOS TRABALHOS ESCRITOS (11º E 12º ANO)

Média nos trabalhos						
	s/r.	0 a 9	10 a 13	14 a 16	17 a 20	Total
n 11º	21	0	129	217	11	378
12º	129	2	125	106	16	378
% 11º	6%	0%	34%	57%	3%	100%
12º	34%	1%	33%	28%	4%	100%

A experiência de escrita da amostra inquirida encontra-se caracterizada na tabela 7, sendo de observar aqui o número de trabalhos no 11º e no 12º ano.

TABELA 7: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM TERMOS DO NÚMERO DE TRABALHOS ESCRITOS REALIZADOS (11º E 12º ANO)

Número de trabalhos								
	s/r.	0	1	2	3	4	5	Total
n 11º	0	3	1	65	94	82	133	378
12º	0	0	3	169	93	36	77	378
% 11º	0%	1%	0.3%	17%	25%	22%	35%	100%
12º	0%	0%	1%	45%	25%	10%	20%	100%

Em termos da proximidade entre a realização do último trabalho escrito e a aplicação do inventário é possível

consultar a tabela 8 , onde consta o número e a percentagem de estudantes pelo intervalo de tempo (em semanas).

TABELA 8: DISTRIBUIÇÃO DA AMOSTRA EM TERMOS DO INTERVALO DE TEMPO ENTRE A REALIZAÇÃO DO ÚLTIMO TRABALHO E A APLICAÇÃO DO INVENTÁRIO (EM SEMANAS)

		Realização do último trabalho								Total
s/r.		1	2	3	4	5	6	7	8	
n	8	272	18	39	0	0	0	0	41	378
%	2%	72%	5%	10%	0%	0%	0%	0%	11%	100%

## II. FORMAS DE MEDIDA DAS VARIÁVEIS

### 1. O "INVENTÁRIO SOBRE PROCESSOS DE ESCRITA"

#### 1.1. CONTEÚDO E FORMA DO INVENTÁRIO

De modo a avaliar a percepção que os estudantes seleccionados apresentavam sobre as estratégias, as motivações e os níveis pessoais de auto-eficácia tipicamente presentes ou relacionadas com a situação de escrita de trabalhos académicos foi construído um inventário. Este inventário é constituído por três grupos de itens de resposta múltipla que incidem em três aspectos distintos. O primeiro grupo é composto por itens sobre estratégia de composição, o segundo incide sobre a motivação face à escrita e o terceiro engloba questões sobre a auto-eficácia relacionada com essa mesma tarefa académica.

Os itens de estratégia e de motivação foram elaborados principalmente com base nos estudos qualitativos de Biggs (1987b;



1988ab) e de Hounsell (1984a; 1987; 1988). O foco foi para as caracterizações que estes autores apresentam das "meso-estratégias" (superficial/profunda) e das motivações (instrumental/intrínseca/de realização) no domínio da escrita para ensaios. Foi dada especial atenção aos testemunhos dos estudantes entrevistados e que são apresentados como ilustrativos pelos autores. Foi também consultado o "Approaches to Studying Inventory" (Entwistle e Ramsden, 1983), assim como os "Study Process Questionnaire" e "Learning Process Questionnaire" (Biggs, 1978, 1987c). Estes instrumentos incidem directamente na aprendizagem do estudante e incluem algumas questões sobre a tarefa de escrita. Para o âmbito das estratégias procurou-se elaborar itens cujas alternativas de resposta correspondessem à expressão da estratégia superficial e da estratégia profunda nos vários processos e sub-processos da composição escrita referidos no capítulo IV da Introdução. Para o domínio da motivação, as alternativas de resposta correspondem aos dois ou aos três dos padrões motivacionais geralmente identificados (i.e. motivação instrumental/intrínseca/de realização).

Os itens de auto-eficácia foram redigidos com base no "Writing self-efficacy instrument" (Shell, Murphy e Bruning, 1989) e com base em Bandura (1986). Nestes itens, cada alternativa de resposta corresponde a um dado nível numa escala de quatro pontos.

Para cada um dos três domínios considerados foi assim redigido um grupo de itens que foram alvo de discussão com outros especialistas na mesma área de investigação. De seguida foi elaborada uma primeira versão do inventário que foi sujeita a uma

pré-testagem. Com base no pré-teste foi elaborada uma nova versão, que serviu de instrumento de avaliação neste estudo e que se apresenta no Anexo 3. No Anexo 4 é possível verificar a pertença de cada item ao grupo que lhe corresponde. No caso dos itens de estratégia, é possível verificar, igualmente, a correspondência de cada item aos três processos da composição escrita identificados no cap.IV da Introdução (Planeamento, Redacção e Revisão - cada um equivalendo a um sub-grupo de itens) e aos sub-processos referidos no mesmo capítulo. Deste modo, os itens de estratégia encontram-se divididos em três sub-grupos que correspondem, respectivamente, ao processo de Planeamento, Redacção e Revisão. O sub-grupo de Planeamento divide-se em itens de: "interpretação da tarefa"; "planeamento em geral" (actividades de planeamento que não dizem respeito a nenhum sub-processo desta "fase" em particular); "determinação de objectivos globais" (no que diz respeito às decisões quanto ao género de escrita a seguir); "actualização e geração de ideias"; "organização estrutural"; "audiência" (i.e. sub-processo de auto-avaliação com base na audiência); "originalidade" (i.e. sub-processo de auto-avaliação da originalidade); "estilo" (i.e. sub-processo de auto-avaliação do estilo); e "planeamento pontual". O sub-grupo de Revisão comporta itens de "avaliação" e de "alteração". No mesmo Anexo 4 é indicado o significado de cada resposta optativa. No caso dos itens de estratégia a categoria "0" refere-se a -estratégia superficial- e a categoria "1" a -estratégia profunda-. Nos itens de motivação "0" refere-se a -motivação instrumental-, "1" a -motivação íntima- e "2" a -motivação de realização-. Para os itens de auto-eficácia "1",

"2", "3" e "4" constituem os níveis duma escala ordinal. É de notar que para alguns dos itens de estratégia constam diferentes opções de resposta com o mesmo significado. Pretendeu-se desta forma testar diferentes fraseamentos do mesmo processo psicológico.

O domínio da estratégia é portanto representado por um conjunto de vinte e quatro itens dicotómicos, cada um dos quais apresenta respostas optativas de tipo superficial e profundo.

O domínio da motivação encontra-se representado pelo item 1 e pelo item 3. O item 1 comporta duas opções de resposta, equivalendo uma ao padrão motivacional de tipo instrumental e a outra ao padrão de tipo intrínseco. O item 3 apresenta três opções, que situam o respondente relativamente à motivação - instrumental-, -intrínseca- e -de realização-.

O domínio da auto-eficácia é representado por três itens, os quais são respondidos com base numa escala ordinal de quatro pontos. O item 2 traduz o conceito de auto-eficácia em termos da confiança experimentada previamente à situação; o item 4 apela para a auto-percepção da capacidade pessoal em relação à tarefa; e o item 29 refere-se à qualidade percebida no produto do desempenho.

Para cada item do inventário é pedido ao respondente que este escolha, em primeiro lugar, a opção de resposta que melhor corresponde áquilo que ele acha que deveria acontecer. Em segundo lugar, é-lhe solicitado que indique a opção mais próxima daquilo que realmente acontece quando escreve para um trabalho. Na aplicação do inventário foi enfatizado que as opções

correspondentes às duas escolhas poderiam coincidir ou não. Pretendeu-se com este procedimento reduzir a conhecida influência nas respostas a questionários da imagem idealizada que os sujeitos apresentam sobre o objecto em foco. "Obrigado" os estudantes a explicitarem esta mesma imagem poderá reduzir a sua projecção na resposta pretendida. Os resultados apresentados neste trabalho referem-se apenas às respostas centradas "no que realmente acontece".

No inventário pede-se também aos inquiridos que as respostas sejam fornecidas apenas com base na actividade de escrita para trabalhos, ou seja, excluindo a actividade de escrita para testes e composições. Com efeito, nestes casos os processos tratados nesta investigação podem manifestar-se duma forma algo diferente (lembramos que os itens derivam, principalmente, de investigações sobre a escrita de ensaio). Na aplicação do inventário sugeriu-se igualmente aos sujeitos que na preparação para cada resposta reflectissem sobre o último trabalho realizado e que, com base nisso, tentassem pensar na sua experiência típica na situação de escrita.

Os sujeitos foram também instruídos a fornecerem, nas folhas de resposta, a profissão dos pais e a média geral do 11º ano, em acréscimo às informações que aí são requisitadas. Para além disso os inquiridos foram directamente questionados sobre a data do último trabalho realizado.

## 1.2. APLICAÇÃO DO INVENTÁRIO

O inventário foi aplicado no final do último período do ano

lectivo de 1990/91, de modo a coincidir com a fase de entrega dos trabalhos escritos desse ano. Para a maior parte das turmas procurou-se que a aplicações ocorressem pouco tempo depois duma experiência de trabalho escrito. Todas elas decorreram durante o intervalo de tempo de uma aula normal.

O espaço físico da aplicação foi sempre o da sala de aula habitual. O investigador era apresentado pelo professor no início duma aula, introduzia o inventário, lia as instruções nele contido e permanecia durante todo o período de resposta para esclarecer dúvidas e recolher as folhas.

A introdução do inventário aos estudantes envolvia as seguintes informações:

-tratava-se dum projecto ligado à Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa, que visa encontrar formas de ajudar os estudantes a melhorarem a qualidade da sua escrita.

-para isso era necessário saber, em primeiro lugar, o que os estudantes fazem quando escrevem para trabalhos.

-procurava-se recolher informação sobre estes aspectos através da aplicação dum inventário a turmas do 12º ano.

-não se pretendia avaliar conhecimentos académicos.

-os resultados seriam tratados confidencialmente, tanto em relação aos professores como aos leitores do relatório final.

-a participação era voluntária.

### 1.3. ESTUDO PSICOMÉTRICO DO INVENTÁRIO

De modo a poder seleccionar, a partir dos itens formulados para cada um dos três grupos, um conjunto constituído pelos itens mais válidos e mais precisos que viabilizassem a testagem das hipóteses enunciadas foi realizado um estudo psicométrico do inventário.

#### 1.3.1. ITENS DE ESTRATÉGIA

##### a) ANÁLISE DOS ITENS

##### **Correlações item-total**

Os itens de estratégia foram correlacionados com os totais do seu grupo e dos seus sub-grupos.

O valores da correlação de cada item de estratégia com o total do grupo de estratégia são apresentados na tabela 9<sup>1</sup>. Tomando como referência estes dados é possível observar um conjunto de dez itens com um valor de correlação superior ao mínimo estipulado de 0.20 (Kline, 1986). O grupo em questão é constituído pelos itens 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19 e 23, formando todos eles a maioria dos itens de Planeamento, à excepção do item 23 que se inclui nos itens de Revisão.

---

<sup>1</sup>Os cálculos estatísticos realizados para este trabalho foram efectuados através do programa informático "SPSS/PC+ V3" ou directamente. Neste último caso é feita referência explícita, no texto.

Destacam-se ainda os itens 8 e 20 (Planeamento) com valores de correlação entre 0.19 e 0.20, muito próximos do limite considerado. Por fim, podemos observar um grupo de doze itens com valores inferiores a 0.17 constituído pelos dois itens de Redacção (21, 22), pela maioria dos itens de Revisão (24, 25, 26, 27 e 28) e pelos itens 5, 12, 16, 17 e 18 de Planeamento.

TABELA 9: CORRELAÇÃO DOS ITENS DE ESTRATÉGIA COM O TOTAL

Itens	Corr.It./Tot.
5	0.1679
6	0.2424
7	0.2259
8	0.1889
9	0.2282
10	0.2567
11	0.2397
12	0.0722
13	0.2277
14	0.2455
15	0.2086
16	0.0211
17	0.1290
18	0.0671
19	0.2754
20	0.1928
21	0.1064
22	0.1521
23	0.2336
24	0.0111
25	0.1407
26	0.0325
27	0.1537
28	0.1144

O estudo das correlações de cada item de Planeamento com o total deste sub-grupo (tabela 10) revela uma maioria de dez itens com valores de correlação superiores a 0.20 (item 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 19 e 20). Para além disso é de destacar o item 8, com um valor entre 0.19 e 0.20. Os restantes cinco itens (5, 12, 16, 17, e 18) apresentam correlações inferiores a 0.15.

TABELA 10: CORRELAÇÃO DOS ITENS DE PLANEAMENTO COM O TOTAL

Itens	Corr.It./Tot.
5	0.1404
6	0.2525
7	0.2640
8	0.1918
9	0.2061
10	0.2546
11	0.2492
12	-0.0150
13	0.2114
14	0.2820
15	0.2005
16	-0.0256
17	0.1461
18	0.0676
19	0.2925
20	0.2258

Os itens 21 e 22, que constituem a sub-grupo de Redacção, apresentam uma intercorrelação de 0.05.

Na tabela 11 são apresentadas as correlações de cada item do sub-grupo de Revisão com o seu total. Como é possível verificar todos os itens apresentam valores marcadamente inferiores a 0.20.

TABELA 11: CORRELAÇÃO DOS ITENS DE REVISÃO COM O TOTAL

Itens	Corr.It./Tot.
23	-0.0079
24	0.0784
25	0.1156
26	-0.0670
27	0.1627
28	0.1574

### Análise de "clusters"

Como forma de validação complementar dos resultados da correlação de cada item com o total foi empregue a técnica de



análise de "clusters". A análise de "clusters" foi pois aqui utilizada de modo exploratório de maneira a identificar grupos de itens similares, ou seja, itens que se comportassem de modo idêntico quanto ao grau em que, em conjunto, são respondidos com a categoria "0" ou com a categoria "1". O objectivo consistiu em identificar o conjunto mais numeroso de itens que melhor discrimina os sujeitos em termos do nível de processamento auto-percepcionado.

Para a matriz de proximidade dos itens de estratégia foi utilizado o coeficiente de correlação "phi". Tendo em conta que não existia um conhecimento prévio sobre o número provável de grupos de itens similares, optou-se pela técnica de aglomeração hierárquica "average linkage". Esta técnica estruturou hierárquicamente a matriz de proximidade em vinte e três grupos de itens. Na tabela 12 é possível consultar os itens que constituem cada um destes grupos, assim como a grandeza da sua inter-correlação. É de notar que todas as vezes que um item é referido em repetição ele representa o grupo de itens com os quais foi anteriormente associado (por exemplo, o oitavo grupo, representado pelo item 11 e pelo 19, já presente no segundo grupo, é constituído então pelo 11 e pelos itens 19 e 20).

A representação gráfica da estrutura hierárquica, em "árvore", é efectuada num dendograma (Fig.2). Nele podemos observar os grupos identificados, assim como as suas relações, sendo de notar que o extremo de cada ramo leva a cada um dos itens, que cada grupo de ramos constitui um grupo de itens relativamente similares e que a raiz é a ligação de todos os grupos (Wilkinson, 1990).

TABELA 12: AGRUPAMENTO DOS ITENS DE ESTRATÉGIA  
- ANÁLISE DE "CLUSTERS"

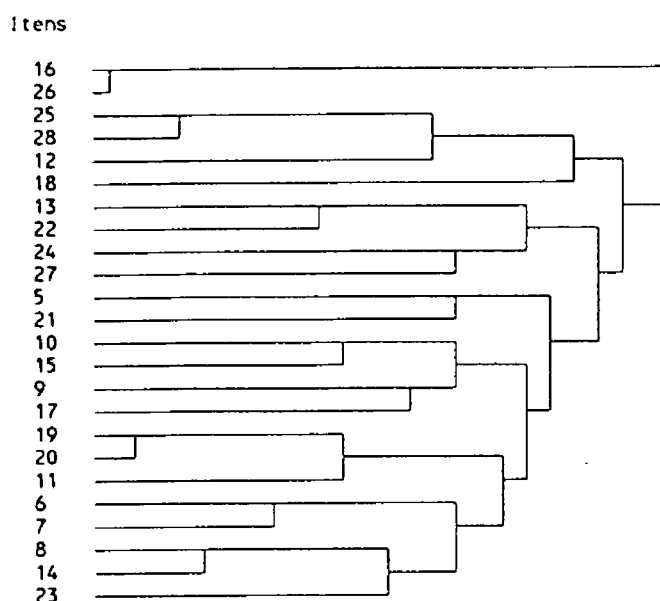
Grupo	Itens	Coeficiente corr.
1	16 26	0.337
2	19 20	0.311
3	25 28	0.287
4	8 14	0.276
5	6 7	0.234
6	13 22	0.208
7	10 15	0.191
8	11 19	0.188
9	8 23	0.170
10	9 17	0.154
11	12 25	0.138
12	24 27	0.128
13	6 8	0.127
14	9 10	0.125
15	5 21	0.124
16	6 11	0.095
17	6 9	0.084
18	13 24	0.076
19	5 6	0.061
20	12 18	0.055
21	5 13	0.037
22	5 12	0.022
23	5 16	-0.008

No dendograma é possível localizar grupos mais pequenos e outros mais numerosos, que são o resultado da fusão sucessiva dos primeiros, ou seja, é possível "cortar a árvore" a diferente níveis obtendo-se um número diferente de grupos alternativos.

Os valores de correlação intragrupo encontram-se representados no gráfico 1, sendo possível observar uma inflexão relativamente brusca desses valores na transição do 16º para o 15º grupo. Este aumento do coeficiente de correlação pode ser interpretado como um indício de que a partir deste nível são combinados grupos relativamente homogêneos, ou seja que faz sentido considerar que os grupos de 1 a 15 são constituídos por itens relativamente similares.

Tendo em conta a relação desses quinze grupos entre si é possível concluir que, neste caso, uma solução de oito grupos

FIGURA 2  
DENDOGRAMA - ANÁLISE DE "CLUSTERS"



relativamente homogêneos é a mais apropriada.

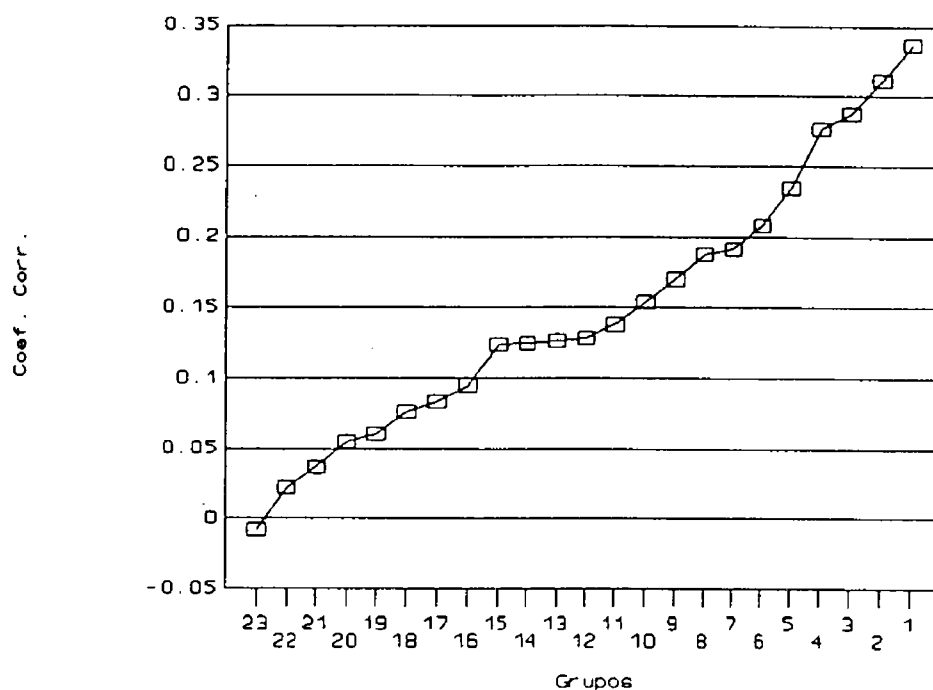
Na tabela 13 são apresentados os grupos mais homogêneos com os respectivos itens. A maior parte destes grupos são constituídos por itens cujo conteúdo não corresponde, uniformemente, aos três processos de escrita aqui considerados (i.e. Planeamento, Redacção e Revisão). É de notar que o oitavo grupo (itens 6, 7, 8, 14 e 23) é o mais numeroso.

TABELA 13: GRUPOS MAIS HOMOGÊNEOS DE ITENS  
- ANÁLISE DE "CLUSTERS"

Grupo	Itens
1	16, 26
2	23, 28, 12
3	13, 22
4	24, 27
5	5, 21
6	9, 10, 15, 17
7	11, 19, 20
8	6, 7, 8, 14, 23

GRÁFICO 1  
CORRELAÇÕES INTRAGRUPO  
ANÁLISE DE "CLUSTERS"

109



### Índice de dificuldade do itens

Todos os itens de estratégia foram respondidos pela totalidade da amostra. O índice de dificuldade de cada um destes itens situa-se, portanto, entre os 20% e os 80% exigidos (i.e. cada um é respondido, pelo menos, por 20% a 80% dos inquiridos) (Kline, 1986).

### b). ESTUDO DA GARANTIA DE CONSISTÊNCIA INTERNA

O cálculo do grau de consistência interna do grupo e dos sub-grupos de itens de estratégia foi efectuado directamente pelo

coeficiente rkk de Kuder-Richardson 20 (Kline, 1986). De modo a verificar a influência de cada item no grau de consistência interna foi calculado o mesmo coeficiente, do grupo e dos sub-grupos, com retirada sucessiva e parcelar de cada um deles.

A consistência interna do grupo de itens de estratégia é igual a 0.54. Este valor fica áquém do limite exigido de 0.70 (Kline, 1986). A heterogeneidade do conteúdo dos itens (eles referem-se a aspectos diferentes da composição) é provavelmente o factor responsável por este valor. Apesar de tudo, se atendermos ao facto de que o coeficiente de consistência interna geralmente aceite, para as escalas que medem este tipo de variáveis, é maior ou igual a 0.5 (Entwistle e Tait, 1990), podemos concluir que o valor aqui encontrado é comparativamente satisfatório. Na tabela 14 são apresentados os valores desse mesmo coeficiente no caso de retirada de cada um dos itens. Deste modo, é possível verificar quais os itens que retirados fariam aumentar ou diminuir o valor da consistência interna. Contata-se a existência de cinco itens que retirados, um a um, aumentam o coeficiente K-R20. Tratam-se dos itens 10, 16 e 18, de Planeamento, e dos itens 24 e 26, de Revisão.

O valor do coeficiente K-R20 para os itens de Planeamento é igual a 0.51. Embora este valor não seja suficientemente elevado, tendo em conta o limite considerado de 0.70., ele pode ser considerado satisfatório considerando os valores geralmente encontrados para escalas deste tipo.

TABELA 14: CONSISTÊNCIA INTERNA DO GRUPO DE ESTRATÉGIA  
SEM CADA UM DOS ITENS

Grupo	rkk
s/5	0.502984
s/6	0.535212
s/7	0.526657
s/8	0.528163
s/9	0.491189
s/10	0.546270
s/11	0.515811
s/12	0.529289
s/13	0.523688
s/14	0.522566
s/15	0.519718
s/16	0.539654
s/17	0.536663
s/18	0.545392
s/19	0.512136
s/20	0.516511
s/21	0.538736
s/22	0.526765
s/23	0.513497
s/24	0.549579
s/25	0.528905
s/26	0.549444
s/27	0.532467
s/28	0.506445

A consistência interna dos itens de Planeamento aumenta contingentemente á retirada parcelar dos itens 12, 16 e 18, tal como pode ser observado na tabela 15.

TABELA 15: CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUB-GRUPO DE PLANEAMENTO  
SEM CADA UM DOS ITENS

Grupo	rkk
s/5	0.496934
s/6	0.484314
s/7	0.471318
s/8	0.484151
s/9	0.480522
s/10	0.485514
s/11	0.469881
s/12	0.533863
s/13	0.481917
s/14	0.465757
s/15	0.481986
s/16	0.534046
s/17	0.493776
s/18	0.510388
s/19	0.459664
s/20	0.475500

O cálculo do coeficiente K-R20 para a sub-grupo de Revisão conduz a um valor de 0.18. Demonstra-se que o valor deste coeficiente aumenta com a retirada do item 23 ou do 26 (tabela 16).

TABELA 16: CONSISTÊNCIA INTERNA DO SUB-GRUPO DE REVISÃO  
SEM CADA UM DOS ITENS

Itens	rkk
s/23	0.221545
s/24	0.146232
s/25	0.113368
s/26	0.261145
s/27	0.065435
s/28	0.063563

#### c). ESTUDO DO PODER DESCRIMINATÓRIO

O poder discriminatório foi medido directamente efectuando o cálculo do coeficiente delta de Ferguson (Kline, 1986). O valor do Delta de Ferguson é de 0.941.

Quanto à distribuição das categorias de resposta calculou-se, para cada item, a percentagem de respostas tipo "0" e tipo "1". Deste modo é possível observar uma grande variação, de item para item, no equilíbrio relativo entre os dois tipos de resposta (tabela 17). Mais especificamente, é de assinalar dois itens (6 e 10) com um perfil extremamente assimétrico (mais de 94% dos estudantes opta por uma mesma categoria); três itens (7, 13 e 17) bastante assimétricos (i.e. entre 82.5 e 84.1% da amostra opta pela mesma categoria); uma maioria de itens algo assimétricos, constituída pelo grupo do 8, 11, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24, 25, 26 e 27, (i.e. entre 64.6 e 78.6% dos sujeitos opta pela mesma categoria); e um grupo de quatro itens (5, 9, 12, 20 e 28) com uma distribuição relativamente simétrica (i.e. cada categoria

é escolhida por 44.4 a 55.6% dos inquiridos).

TABELA 17: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS  
PELAS CATEGORIAS (ITENS DE ESTRATÉGIA)

Itens	Categorias		Totais
	0	1	
5	205 54.2%	173 45.8%	378
6	20 5.30%	358 94.70%	378
7	66 17.5%	312 82.5%	378
8	110 29.1%	268 70.9%	378
9	199 52.7%	179 47.4%	378
10	17 4.5%	361 95.6%	378
11	143 37.8%	235 62.2%	378
12	168 44.4%	210 55.6%	378
13	60 15.9%	318 84.1%	378
14	81 21.4%	297 78.6%	378
15	131 34.7%	247 65.3%	378
16	247 65.3%	131 34.7%	378
17	63 16.7%	315 83.3%	378
18	90 23.8%	288 76.2%	378
19	126 33.3%	252 66.7%	378
20	178 47.1%	200 52.9%	378
21	106 28.0%	272 72.0%	378
22	134 35.4%	244 64.6%	378
23	114 30.2%	264 69.8%	378
24	96 25.4%	282 74.6%	378
25	100 26.5%	278 73.5%	378
26	288 76.2%	90 23.8%	378
27	119 31.5%	259 68.5%	378
28	178 47.1%	200 52.9%	378

Tendo em consideração a distribuição das respostas, foram ainda estudadas as escolhas dos sujeitos por diferentes



formulações da mesma estratégia (i.e. diferentes fraseamentos da estratégia superficial ou profunda), tomando em consideração aqueles itens que apresentam mais do que uma opção para a mesma categoria de resposta (ver Anexo 4). Os resultados constam da tabela 18<sup>1</sup>, sendo possível observar que nenhum destes itens apresenta uma distribuição extremamente assimétrica (i.e. nenhuma opção é escolhida por menos de 10% dos estudantes). Por outro lado, apenas três itens (8, 15 e 16) evidenciam um grande desequilíbrio, no sentido em que 80.9% a 86.6% dos sujeitos opta respectivamente pelas opções A, B e B. Um conjunto constituído pelos itens 6, 10, 18 e 19 apresenta um perfil algo assimétrico, tendo em conta que 62.7% a 68% dos estudantes opta pelas opções C (item 6), A (item 10), A e C (categoria superficial e profunda do item 18) e C (item 19). Por fim, o grupo formado pelos itens 9, 17 e 23 revela ser o mais simétrico, visto que cada opção é escolhida por 41.6 a 58.4% da amostra.

TABELA 18: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS PELAS OPÇÕES COM A MESMA CATEGORIA (ITENS DE ESTRATÉGIA)

Itens/ (Categoria)	Opção	n	%	Opção	n	%	Total
8 (0)	A	91	82.7%	C	19	17.3%	110
15 (0)	B	106	80.9%	C	25	19.1%	131
18 (0)	A	63	68.5%	B	29	31.5%	92
18 (1)	C	194	67.8%	D	92	32.2%	286
10 (1)	A	236	65.4%	C	125	34.6%	361
23 (0)	A	66	57.9%	B	48	42.1%	114
9 (0)	A	84	42.2%	C	115	57.8%	199
17 (1)	B	131	41.6%	C	184	58.4%	315
19 (1)	A	94	37.3%	C	158	62.7%	252
6 (1)	A	116	32.4%	C	242	67.6%	358
16 (0)	A	33	13.4%	B	214	86.6%	247

<sup>1</sup>Para cada item, com mais do que uma opção na mesma categoria, é assinalado o número e a percentagem de respostas para cada opção.

## d). ESTUDO DA VALIDADE DE CONSTRUTO

De modo a obter um indicador do grau de validade construto dos itens de estratégia foi calculada a correlação dos totais desse grupo de itens, assim como dos valores de cada item, com os resultados da avaliação do produto efectuada pelos professores nas quatro dimensões seleccionadas. O pressuposto subjacente é o de que os valores destas dimensões constituem, de algum modo, o reflexo das estratégias superficiais e profundas no próprio produto escrito. No cálculo foi utilizado o coeficiente eta. Como podemos observar na tabela 19 (Anexo 8) todas as dimensões de avaliação do produto escrito apresentam correlações significativas, entre 0.22 e 0.28, com o total do grupo de itens de estratégia ( $p < 0.01$ ), quer consideremos ou não os valores daquela avaliação na sua forma padronizada. Por outro lado, é possível distinguir um grupo relativamente extenso de itens (6, 10, 11, 13, 15, 19, 20, 21, 25) com uma correlação significativa ( $p < 0.01$ ) com uma ou mais das dimensões do produto (na sua forma padronizada ou não).

No mesmo sentido, cada item de estratégia foi relacionado com os dois itens de motivação. Parte-se do princípio de que a identificação com as respostas consideradas como indicadoras duma motivação instrumental ("0") tende a uma maior associação com a escolha de estratégias superficiais ("0") ,nos itens de estratégia, que com a escolha de estratégias profundas ("1"). De modo semelhante, assume-se que a identificação com a motivação intrínseca ("1") está mais associada com a escolha de estratégias profundas que com a de estratégias superficiais.

Foram elaboradas tabelas de contingência e calculados os valores do Qui-quadrado. Nas tabelas 20 e 21 (Anexo 9 e 10) é possível observar, respectivamente, a relação entre os itens de estratégia com o item 1 e 3 de motivação. Deste modo podemos discriminar quatro itens (6, 7, 10 e 13) que se associam significativamente da forma esperada ( $p < 0.05$ ) com um ou outro dos itens de motivação. Por outro lado, destacam-se os itens 5, 11, 14, 19 e 23 como casos onde a relação esperada se confirma, ao mesmo nível de significância, no que diz respeito à estratégia profunda, mas não no que diz respeito à estratégia superficial.

### 1.3.2. ITENS DE MOTIVAÇÃO

#### a). ANÁLISE DE ITENS

##### Relação dos itens entre si

Para estudar a relação entre o item 1 e o item 3, do domínio da motivação, foram elaboradas tabelas de contingência e calculado o valor do qui quadrado. É assim possível verificar na tabela 22 o número e a percentagem de sujeitos que opta, consistentemente ou não, pela mesma categoria de resposta nestes dois itens, avaliando a sua consistência interna ou, se quisermos, o grau em que cada um deles está a medir aquilo que o outro mede.

Observamos que a percentagem dos estudantes que se identifica, consistentemente, com a categoria "0" (motivação instrumental) no item 1 e no item 3 é mais elevada (35.5%) que

a percentagem do que aqueles que optam, inconsistentemente, por uma resposta de tipo "0" (motivação instrumental) no item 1 e por uma resposta de tipo "1" (motivação intrínseca) no item 3 (10.8%). Da mesma forma, aqueles que optam por uma resposta "1" (motivação intrínseca) no item 1 tendem com mais facilidade (36.5%) a optar, no item 3, por uma resposta "1" (motivação intrínseca) que por uma de tipo "0" (motivação instrumental). Na realidade, apenas 10.2% dos inquiridos apresenta uma inconsistência deste tipo. Uma análise de residuais permitiu constatar que estas diferenças são significativas ( $p < 0.05$ ). É de assinalar, no entanto, que a maior parte dos sujeitos que opta pela categoria "0" ou pela categoria "1" no item 1, tende maioritariamente para a opção "2" (motivação de realização) no item 3. Como podemos confirmar, 53.8% dos estudantes opta por "0" no item 1 e por "2" no item 3, enquanto que 53.3% opta por "1" no item 1 e por "2" no item 3.

TABELA 22: RELAÇÃO ENTRE OS ITENS DE MOTIVAÇÃO

Item 3 Item 1	Instrumental (0)	Íntrinseca (1)	Realização (2)	Total
Instrumental (0)	33 35.5%	10 10.8%	50 53.8%	93 24.6%
Íntrinseca (1)	29 10.2%	104 36.5%	152 53.3%	285 75.4%
Total	62 16.4%	114 30.2%	202 53.4%	378 100%

Qui-quadrado= 42.787 para 2 g.l.  $P=0.000$

-Índice de dificuldade do itens

O item 1 foi respondido pela totalidade dos sujeitos e o

item 3 foi respondido por 99.2% da amostra, não tendo sido respondido por três dos estudantes inquiridos.

#### b). ESTUDO DO PODER DESCRIMINATÓRIO

Calculou-se, para cada item, a percentagem de respostas pelas diferentes categorias opcionais. Na tabela 23 é possível atender a esta distribuição. Verificamos uma distribuição algo assimétrica para o item 1, identificando-se a larga maioria dos sujeitos (75.1%) com a categoria "1" (motivação intrínseca) e apenas 24.9% com a categoria "0" (motivação instrumental). Para o item 3, a relação entre a opção "0" (motivação instrumental) e a categoria "1" (motivação intrínseca) é semelhante se considerarmos que o número dos que optam pela segunda (30.2%) é quase o dobro dos que optam pela primeira (16.4%). De qualquer modo, cerca de metade (53.4%) identifica-se com a categoria de resposta 2 (motivação de realização).

TABELA 23: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS PELAS DIFERENTES CATEGORIAS (ITENS DE MOTIVAÇÃO)

Itens	Categorias					Totais
	0	1	0	1	2	
1	94 24.9%	284 75.1%				378
3			62 16.4%	114 30.2%	202 53.4%	378

Ainda em relação ao item 3, que apresenta dois fraseamentos alternativos para a categoria "1", foi também calculada a percentagem de escolhas por cada um deles. Pode constatar-se, por observação da tabela 24, que a maioria dos sujeitos (67.6%)

que escolhe a categoria "1" neste item fá-lo seleccionando a opção C.

TABELA 24: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS PELAS OPÇÕES  
COM A MESMA CATEGORIA (ITEM 1)

Item/ (Categoria)	Opção	n	%
1(1)	1	92	32.4%
	3	192	67.6%
		Tot.=284	

### 1.3.3. ITENS DE AUTO-EFICÁCIA

#### a). ANÁLISE DE ITENS

##### Correlações item-total

Cada item de auto-eficácia foi correlacionado com o total deste grupo de itens.

Na tabela 25 é possível consultar o valor de correlação de cada item de auto-eficácia com o total. Todos os itens se correlacionam para além do limite considerado de 0.20, revelando valores situados entre 0.32 e 0.36.

TABELA 25: CORRELAÇÃO DOS ITENS  
DE AUTO-EFICÁCIA COM O TOTAL

Itens	Corr.It./Tot.
2	0.3204
4	0.468
29	0.3579

### Correlações dos itens entre si

De modo a validar complementarmente os resultados das correlações item-total foi calculada uma matriz de correlação dos três itens de auto-eficácia. A tabela 26 apresenta-nos os valores de correlação dos itens de auto-eficácia entre si, sendo possível verificar que todos os valores são altamente significativos ( $p < 0.001$ ).

TABELA 26: INTERCORRELAÇÃO DOS ITENS DE AUTO-EFICÁCIA

Itens	2	4	29
2	1		
4	0.33504*	1	
29	0.21671*	0.39608*	1

\*:  $p < 0.001$

### Índice de dificuldade do itens

Foi calculada a percentagem de resposta para cada item de auto-eficácia, tendo-se registado que os três itens foram respondidos pela totalidade da amostra.

### ESTUDO DA GARANTIA DE CONSISTÊNCIA INTERNA

O grau de consistência interna deste grupo de itens, expresso pelo coeficiente alfa de Cronbach, é igual a 0.56. Assim, embora o grau em que estes itens medem a mesma variável não seja reduzido, ele não é suficientemente elevado se considerarmos o limite de 0.70, proposto por Kline (1986).

Foram também calculados os valores deste coeficiente para o grupo subtraído de cada item, um a um. Tal como pode ser observado na tabela 27 este coeficiente alfa sofre uma redução sempre que é retirado qualquer dos itens de auto-eficácia.

TABELA 27: CONSISTÊNCIA INTERNA DO GRUPO DE AUTO-EFICÁCIA  
SEM CADA UM DOS ITENS

Grupo	alfa
s/2	0.5552
s/4	0.3560
s/29	0.4873

### 3.3.3. ESTUDO DO PODER DESCRIMINATÓRIO

O poder discriminatório do grupo de itens de auto-eficácia, avaliado pelo delta de Ferguson é igual a 0.988.

Em termos da distribuição dos estudantes pelas diferentes categorias de resposta (tabela 28), é possível observar em todos os itens um padrão semelhante caracterizado por uma maioria de escolhas no sentido dos valores intermédios da escala de avaliação utilizada. Cada um dos restantes valores é escolhido sempre por menos de 10% da amostra.

TABELA 28: DISTRIBUIÇÃO DAS RESPOSTAS PELAS  
DIFERENTES CATEGORIAS (AUTO-EFICÁCIA)

Itens	Categoria				Totais
	1	2	3	4	
2	11 2.9%	118 31.2%	230 60.8%	19 5.0%	378
4	5 1.3%	24 6.3%	312 85.5%	37 9.8%	378
29	5 1.3%	143 37.8%	212 56.1%	18 4.8%	378



#### 1.4. SELECÇÃO DE ITENS DO INVENTÁRIO

##### 1.4.1. ITENS DE ESTRATÉGIA

A selecção dos itens de estratégia foi efectuada tendo como referência ideal um conjunto de itens: 1º) que apresentassem uma correlação com o total superior a 0.20; 2º) que se incluíssem no agrupamento mais amplo de itens relativamente homogêneos identificado pela análise de "clusters"; 3º) que retirados fizessem descer ou manter o grau de consistência interna da escala; 4º) que tendessem a relacionar-se da maneira esperada, de forma significativa, no mínimo com um item de motivação (pelo menos quanto a um tipo de estratégia); 5º) que apresentassem uma correlação positiva e significativa com, pelo menos, uma das dimensões de avaliação do produto escrito (valores não padronizados ou padronizados); 6º) que apresentassem um perfil não extremamente assimétrico em termos da distribuição das respostas (i.e. que a categoria menos escolhida fosse alvo de, pelo menos, 20% da amostra). Não se considerou o índice de dificuldade do itens como um critério visto que todos são respondidos pela totalidade dos sujeitos.

Tendo em conta que nenhum dos itens corresponde simultaneamente a todas as características enunciadas houve que efectuar um compromisso, tentando apurar um grupo significativo que maximizasse a validade e a precisão. A ordem dos critérios acima referidos exprime a importância relativa que foi conferida a cada um deles. No Anexo 5 é possível observar comparativamente as características de cada item desta escala verificando a sua

correspondência aos critérios. A ordem de apresentação dos itens pode ser tomada como expressão do seu valor relativo, visto que eles foram agrupados sequencialmente, por ordem de importância, tendo em conta a sua correspondência aos critérios referidos.

Com base nestes resultados foram seleccionados os seguintes itens:

- 6, 7, 23 e 14, por corresponderem a todos os critérios excepto a um dos dois considerados como menos importantes (5º e 6º).

- 9 e 11, porque embora não pertençam ao grupo homogêneo mais numeroso, identificado pela análise de "clusters" (2º critério), correspondem a todos os outros.

- 13, 15 e 9, porque apesar de também não se conformarem com a exigência do 2º critério correspondem a todos os outros, com a excepção de um dos três menos importantes.

- 10, por apresentar uma correlação com o total superior a 0.20 (1º critério) e se relacionar significativamente, não apenas com um item da escala de Motivação (4º critério), mas com os dois itens desta escala.

- 8, porque faz parte do agrupamento mais extenso que a análise de "clusters" descreve como homogêneo (2º critério), quase satisfaz o critério mais importante (a sua correlação com o total é de 0.19) e corresponde a dois dos últimos quatro critérios.

- 5, porque retirado faz manter ou descer a consistência interna (3º critério), porque se relaciona significativamente com um item de Motivação (4º critério) e porque a sua correlação com o total (0.17) é a

mais elevada logo a seguir á do item 8, já seleccionado.

-20, por quase corresponder ao 1º critério (a sua correlação com o total é igual a 0.19) e por corresponder ao 3º e ao 5º critério.

Numa primeira fase os restantes itens da escala foram rejeitados por não parecerem contribuir com um mínimo de segurança para uma medida válida e precisa da variável estratégia. Deste grupo foi posteriormente "repescado" o item 21, considerando que retirado faz manter a consistência interna (satisfazendo o 3º critério), por corresponder ao dois últimos critérios e pelo facto do seu conteúdo se referir a uma fase da escrita (a de redacção) que não é contemplada por nenhum dos itens que já tinham sido seleccionados.

#### 1.4.2. ITENS DE MOTIVAÇÃO

Os dois itens que constituem este domínio foram seleccionados. Essa decisão justifica-se pelo facto de que, como já foi referido, o padrão de resposta obtido para estes itens equivale ao esperado e o seu índice de dificuldade corresponder áquilo que é exigido (Kline , 1986).

#### 1.4.3. ITENS DE AUTO-EFICÁCIA

Foram também seleccionados os três itens que dão corpo ao domínio da auto-Eficácia. Esta decisão deve-se ao facto de todos eles apresentarem uma correlação com o total que é superior ao limite considerado, uma correlação altamente significativa com

cada um dos outros itens, um contributo positivo para o grau de consistência interna e uma distribuição de resposta no sentido normal.

## 2. AVALIAÇÃO QUALITATIVA DO PRODUTO ESCRITO

De modo a poder relacionar as estratégias e as abordagens avaliadas pelo inventário com uma medida qualitativa do produto escrito, foi solicitado a cada um dos professores, que apresentava o investigador às turmas, que fornecesse a sua percepção sobre cada um dos estudantes, em termos do produto escrito habitual, nos trabalhos da sua disciplina.

A avaliação deste aspecto foi estruturada com base numa grelha de análise entregue a cada professor (Anexo 6) e que foi elaborada para o efeito de acordo com os estudos referidos de Biggs e de Hounsell que serviram para a construção do inventário. Para além duma impressão geral sobre o desempenho habitual de cada aluno nos trabalhos escritos (escala de quatro pontos), foi pedido a cada professor uma caracterização em termos das quatro dimensões do produto escrito referidas no ponto 5.2 do cap.V da Introdução (i.e. organização estrutural, grau de interpretação, nível de Abstracção e modo de utilização dos factos). O desempenho habitual de cada aluno seria assim caracterizado em quatro escalas de quatro pontos cada. O valor "1" de cada escala corresponde ao que se considera ser o reflexo dum processamento superficial ao nível do produto escrito e o valor "4" ao reflexo dum processamento profundo.

Cada professor introduziu as suas respostas num quadro como

o que consta na p.2 do "Inquérito sobre Hábitos de Escrita" (Anexo 7). Este "inquérito", do qual uma cópia foi entregue a todos os professores, apresenta igualmente outras questões gerais sobre a tarefa de escrita académica e cujos resultados não foram tratados para este trabalho. Tal como foi feito para os estudantes que responderam ao inventário, sugeriu-se aos professores que se tentassem lembrar do último trabalho escrito de cada aluno e que a partir daí reflectissem sobre o seu desempenho típico.

Os exemplares da grelha de análise e do "Inquérito sobre Hábitos de Escrita" foram entregues a cada professor no momento de cada aplicação do inventário. A devolução dos exemplares já preenchidos foi efectuada alguns dias mais tarde, de modo a aumentar a probabilidade das respostas resultarem numa reflexão consciente sobre cada estudante.

Na tabela 29 consta a matriz de correlação ( $r$  de Pearson), para os resultados padronizados, das dimensões avaliadas. Como podemos constatar, todos os valores são positivos e altamente significativos ( $p < 0.001$ ). Dos 19 professores aos quais foi solicitada esta avaliação correspondeu uma maioria de 17 (3 de Biologia, 1 de Geologia, 4 de Geografia -2º curso-, 1 de Geografia -3º curso-, 1 de História -3º curso-, 2 de Filosofia -3º curso-, 3 de Literatura Portuguesa e 2 de Artes Visuais).

TABELA 29: INTERCORRELAÇÃO DOS RESULTADOS DA AVALIAÇÃO DA QUALIDADE DO PRODUTO ESCRITO

	Org.	Interp.	Niv.Abst.	Util.Inf.	Imp.Ger.
Org.	1				
Interp.	0.757*	1			
Niv.Abst.	0.714*	0.766*	1		
Util.Inf.	0.725*	0.698*	0.764*	1	
Imp.Ger.	0.802*	0.813*	0.813*	0.837*	1

\* =  $p < 0.001$ 

### III. ESTUDO DOS RESULTADOS

#### 1. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA COM A MOTIVAÇÃO

A noção de -abordagem à aprendizagem- define uma determinada relação entre estratégia e motivação. Em termos da -variável estratégia- a amostra foi dicotomizada em dois grupos, da forma mais equilibrada possível, tendo em conta os totais dos sujeitos nos itens de estratégia seleccionados. Consideram-se todos os sujeitos com um total inferior ou igual à mediana como formando um grupo identificado com a estratégia superficial (56%). Os sujeitos cujo total foi superior à mediana (nestes mesmos itens) foram incluídos num grupo identificado com a estratégia profunda (43.4%). No que diz respeito à -variável motivação- a amostra foi separada em três grupos distintos: o grupo dos sujeitos identificados com uma motivação instrumental (i.e. motivação instrumental nos dois itens de motivação); o grupo dos identificados com uma motivação íntinseca (i.e. motivação íntinseca nos dois itens de motivação); e o grupo dos identificados com uma motivação de realização (i.e. motivação instrumental ou íntinseca no item 1 e motivação de realização

no item 3). O quadro 2 sintetiza este modo de combinação das respostas aos dois itens de motivação.

Para a testagem da hipótese, de que a noção de abordagem à aprendizagem é aplicável ao domínio da composição escrita, foram elaboradas tabelas de contingência, onde se cruzam as estratégias com os padrões motivacionais apontados e foi calculado o Qui-quadrado.

QUADRO 2: COMBINAÇÃO DAS RESPOSTAS AOS ITENS DE MOTIVAÇÃO

Item 1	-	Item 3	=>	Valor combinado
Instrumental (0)	-	Instrumental (0)	=>	Instrumental (0)
Íntrinseca (1)	-	Íntrinseca (1)	=>	Íntrinseca (1)
Instrumental (0) ou Íntrinseca (1)	-	Realização (2)	=>	Realização (2)

## 2. DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PELAS DIFERENTES ABORDAGENS

Para o estudo da identificação relativa dos estudantes com as diferentes abordagens foi efectuado o cálculo da frequência e da percentagem de sujeitos cujas respostas correspondiam a certos padrões. Considerou-se cada uma das abordagens como expressão dum dado padrão de resposta aos itens de motivação e aos itens seleccionados de estratégia, tal como é referido no quadro 3.

## 3. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA ABORDAGEM COM O SEXO

Foi estudada a distribuição de ambos os sexos pelas duas estratégias e pelas três abordagens descritas. Para ambos

QUADRO 3: AS ABORDAGENS COMO COMBINAÇÕES ENTRE OS ITENS DE MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIA

Motivação			-	Estratégia => Abordagem (Total dos itens seleccionados)
Item 1	Item 3	Valor Combinado		
Instrumental	- Instrumental	- Instrumental	-	Superficial =>Superficial
Intrínseca	- Intrínseca	- Intrínseca	-	Profunda =>Profunda
Instrumental ou intrínseca	- Realização	- Realização	-	Superficial ou Profunda =>Para o sucesso

os casos, o significado das diferenças foi testado pelo Qui-quadrado.

#### 4. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA ABORDAGEM COM O ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

Tanto as estratégias como as abordagens foram relacionadas com os três níveis do estatuto sócio-económico através da elaboração de tabelas de contingência e do cálculo do Qui-quadrado.

#### 5. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA ABORDAGEM COM A ÁREA ACADÉMICA

A relação das estratégias e das abordagens com a área académica (operacionalizada em termos dos cinco cursos do 12º ano) foi estudada com base em tabelas de contingência, a partir das quais foi calculado o valor do Qui-quadrado.



## 6. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA ABORDAGEM COM A EXPERIÊNCIA DE ESCRITA

Para estudar a relação entre as estratégias e a experiência de escrita (i.e. o número médio de trabalhos no 11º ano e, separadamente, o número médio no 12º ano) foram efectuadas análises de variância unifactoriais. São comparados diferentes grupos de sujeitos, em termos da variável estratégia, quanto aos valores médios da variável experiência de escrita. O estudo da relação entre as abordagens e a experiência de escrita foi realizado com base no mesmo procedimento estatístico.

## 7. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA ABORDAGEM COM OS RESULTADOS DA APRENDIZAGEM E DA ESCRITA

### 7.1 RELAÇÃO COM O SUCESSO ESCOLAR

A testagem da hipótese duma associação entre as estratégias/abordagens e o sucesso escolar foi efectuada com base em três operacionalizações diferentes desta mesma variável. Considerou-se, em primeiro lugar, as reprovações a uma ou mais disciplinas nos 11º e 12º anos. Foram assim elaboradas tabelas de contingência que cruzam, separadamente, as duas categorias possíveis (presença ["1"] versus ausência ["0"] de reprovações) com as categorias correspondentes quer à variável estratégia quer à variável abordagem. Para ambos os casos foi efectuado o cálculo do Qui-quadrado. Através do procedimento da análise de variância unifactorial compararam-se, em segundo lugar, as médias

das médias gerais no 11º ano para cada grupo de sujeitos, categorizados em termos da estratégia e da abordagem com que se identificaram. Pelo mesmo procedimento estatístico compararam-se, igualmente, as médias das médias nos trabalhos escritos (11º e 12º ano) de cada um desses mesmos grupos.

## 7.2. RELAÇÃO COM A QUALIDADE DO PRODUTO ESCRITO

As caracterizações do produto escrito de cada um dos estudantes inquiridos, efectuadas pelos professores, foram relacionadas com as medidas da estratégia e da abordagem. Empregou-se o procedimento da análise de variância unifactorial de modo a comparar os resultados dos diferentes grupos, identificados em termos de cada uma destas variáveis, nas cinco dimensões avaliadas pelos professores. Os cálculos foram realizados para os valores padronizados (considerando que a avaliação, pelos diferentes professores, se rege por critérios quantitativos diferentes).

## 8. RELAÇÃO DA ESTRATÉGIA E DA ABORDAGEM COM A AUTO-EFICÁCIA

A relação das estratégias/abordagens com o nível de auto-eficácia foi estudada, através da análise de variância unifactorial. Tomaram-se em consideração os valores médios obtidos por cada grupo de estudantes (descriminados nos termos das categorias de cada uma dessas variáveis) em cada um dos itens que constituem o domínio da auto-eficácia. Foi também utilizado o mesmo procedimento tendo em conta o total desses itens.

## RESULTADOS

## 1. MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIA (ABORDAGEM À APRENDIZAGEM)

Na tabela 30 é apresentada a relação entre padrão motivacional, tal como este é avaliado pelo item 1 (em termos de motivação instrumental e intrínseca), e a estratégia (dicotomizada em superficial e profunda)<sup>1</sup>. A associação entre as duas variáveis é altamente significativa ( $p < 0.001$ ), sendo possível observar que os estudantes com uma motivação instrumental tendem a apresentar uma estratégia superficial em detrimento duma estratégia profunda (73.4% para 26.6%). Por outro lado, embora os estudantes com uma motivação intrínseca não revelem aqui uma preferência relevante por um ou outro tipo de estratégia (51.1% versus 48.9%), é de notar que a proporção dos que se identificam com uma motivação intrínseca é bastante maior no grupo dos que apresentam uma estratégia profunda (84.8%) do que no grupo dos que apresentam uma estratégia superficial (67.8%).

Na tabela 31 é apresentada a relação entre estratégia e motivação, tal como esta é avaliada pelo item 3 (em termos de motivação instrumental, intrínseca e de realização). Pode assim constatar-se que a grande maioria dos estudantes com uma motivação instrumental (79%) tende a identificar-se com uma estratégia de tipo superficial, possibilitando a análise de

TABELA 30: MOTIVAÇÃO (ITEM 1) E ESTRATÉGIA

---

<sup>1</sup>Em todas as tabelas de contingência optou-se por representar as percentagens das linhas à direita do valor -n- de cada célula e as percentagens das colunas por baixo desse valor.

TABELA 30: MOTIVAÇÃO (ITEM 1) E ESTRATÉGIA

Motivação	Estratégia Superficial	Profunda	Total
Instrumental	69 73.4% 32.2%	25 26.6% 15.2%	94 24.9%
Íntrinseca	145 51.1% 67.8%	139 48.9% 84.8%	284 75.1%
Total	214 56.6%	164 43.4%	378 100%

Qui-quadrado=13.67923 para 1 g.l. (P=0.001)

residuais caracterizar esta tendência como significativa. Por outro lado, o grupo dos estudantes que revela uma motivação íntinseca apresenta uma preferência muito ligeira pela estratégia superficial (53.5%). No entanto, a proporção relativa dos que optam por uma motivação íntinseca, em relação aos que optam por uma instrumental, é significativamente mais elevada no grupo que se identifica com a estratégia profunda (32.3% para 7.9%) do que no grupo dos que dizem utilizar uma estratégia superficial (28.5% para 22.9%). Por fim, no que diz respeito aos estudantes motivados para o sucesso, é possível verificar que estes optam equilibradamente quer por uma estratégia de tipo superficial (51.5%) quer por uma de tipo profundo (48.5%).

TABELA 32: MOTIVAÇÃO (ITEM 3) E ESTRATÉGIA

Motivação	Estratégia Superficial	Profunda	Total
Instrumental	49 79.0% 22.9%	13 21.0% 7.9%	62 16.4%
Íntinseca	61 53.5% 28.5%	53 46.5% 32.3%	114 30.2%
Realização	104 51.5% 48.6%	98 48.5% 59.8%	202 53.4%
Total	214 56.6%	164 43.4%	378 100%

Qui-quadrado=15.29673 para 2 g.l. (P=0.000)

A relação entre estratégia e motivação, operacionalizada em termos do valor combinado das repostas aos itens 1 e 3, consta da tabela 32 e do gráfico 1. Tal como podemos verificar esta relação é significativa ( $p < 0.01$ ). Atendendo à análise dos residuais podemos verificar que os estudantes que se identificam com uma motivação instrumental tendem de modo significativo para uma estratégia de tipo superficial (81.8%). Por sua vez, os estudantes que apresentam uma motivação intrínseca ou de realização repartem-se, de forma equilibrada, pelos dois tipos de estratégia. No entanto, é possível verificar que no grupo que apresenta uma estratégia profunda a proporção dos identificados com uma motivação instrumental (3.8%) é significativamente menor do que no grupo identificado com a estratégia superficial (14.8%). Tal como podemos observar estes dois grupos são muito semelhantes no que diz respeito à motivação de realização.

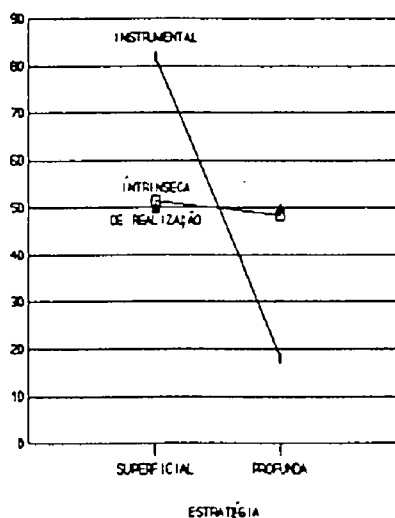
TABELA 32: MOTIVAÇÃO (ITEM 1 e 3) E ESTRATÉGIA

	Estratégia Superficial		Profunda		Total
Motivação					
Instrumental	27	81.8%	6	18.2%	33
		14.8%		3.8%	9.7%
Intrínseca	52	50.0%	52	50.0%	104
		28.4%		33.3%	30.7%
Realização	104	51.5%	98	48.5%	202
		56.8%		62.8%	59.6%
Total	183		98		378
		54.0%		46.0%	100%

Qui-quadrado=11.46413 para 2 g.l. ( $P=0.0032$ )

GRÁFICO 2  
MOTIVAÇÃO E ESTRATÉGIA  
(ABORDAGEM À APRENDIZAGEM)

135



## 2. DISTRIBUIÇÃO DOS SUJEITOS PELAS DIFERENTES ABORDAGENS

Na tabela 33 podem ser consultadas as proporções relativas de identificação da amostra com cada uma das abordagens consideradas. Como se constata, os padrões de resposta dos sujeitos inquiridos levam a que, de acordo com os critérios considerados, a abordagem superficial seja a menos representada, sendo esta quase imediatamente seguida da abordagem profunda. A abordagem orientada para o sucesso é aqui a melhor representada e cerca de um quarto dos estudantes que responderam ao inventário apresentam um padrão que não os identifica com nenhuma das abordagens consideradas.

TABELA 33: INCIDÊNCIA DAS VÁRIAS ABORDAGENS

Abordagem	Frequência	%
Superficial	28	7.4%
Profunda	52	13.8%
Para o sucesso	202	53.4%
Mista	96	25.4%
Total	378	100%

### 3. ESTRATÉGIA E SEXO

A proporção de rapazes que se identifica com uma estratégia superficial (58.1%) é ligeiramente mais elevada que a proporção de raparigas com o mesmo tipo de identificação (55.9%). Este padrão inverte-se no que toca à estratégia profunda, com a qual se identificam 44.1% das raparigas e 41.9% dos rapazes. Apesar disto a relação entre estratégia e sexo não é significativa (Qui-quadrado= 0.08244 para 1 g.l.,  $p=0.7740$ ). Na realidade, os estudantes de ambos os sexos distribuem-se de forma mais ou menos equitativa pelas duas estratégias consideradas.

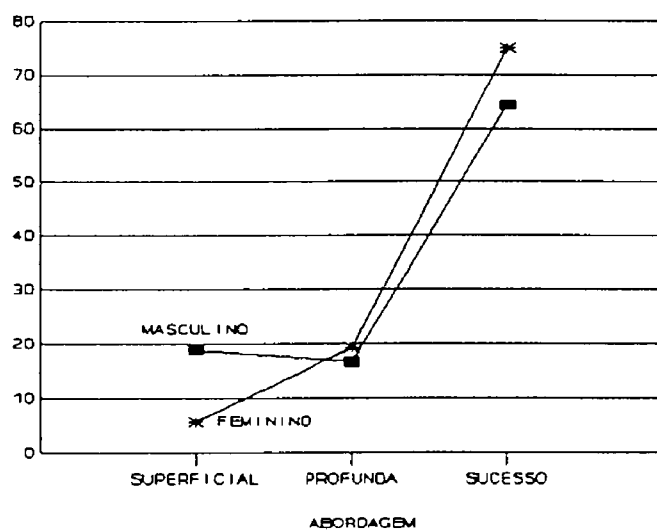
### 4. ABORDAGEM E SEXO

Na tabela 34 e no gráfico 3 podemos observar a associação entre abordagem à escrita e a variável sexo. A partir da análise de residuais constata-se que os rapazes tendem a identificar-se significativamente mais com a abordagem superficial que com a abordagem profunda. Por seu lado, as raparigas identificam-se significativamente menos com a abordagem superficial que com a abordagem profunda. Embora ambos os sexos apontem para uma utilização preferencial da abordagem orientada para o sucesso o grupo feminino fá-lo com maior peso (75.0% para 64.4%). Tal como se pode verificar o qui-quadrado é significativo ( $p < 0.01$ ).

TABELA 34: ABORDAGENS E SEXO

Sexo Abordagem	Feminino (0)	Masculino (1)	Total
Superficial	11 39.3% 5.7%	17 60.7% 18.9%	28 9.9%
Profunda	37 71.2% 19.3%	15 28.8% 16.7%	52 18.4%
Sucesso	144 71.3% 75.0%	58 28.7% 64.4%	202 71.6%
Total	192 68.1%	90 31.9%	282 100%

Qui-quadrado=11.86607 para 2 g.l. (P=0.0027)

GRÁFICO 3  
ABORDAGEM E SEXO

## 5. ESTRATÉGIA E ESTATUTO SÓCIO-ECONÔMICO

Tal como se pode observar na tabela 35 e no gráfico 4 a associação entre estratégia e estatuto sócio-econômico (E.S.E.) é significativa ( $p < 0.02$ ). A análise de residuais permite constatar que, enquanto os estudantes de E.S.E. inferior apresentam uma tendência significativamente maior para se

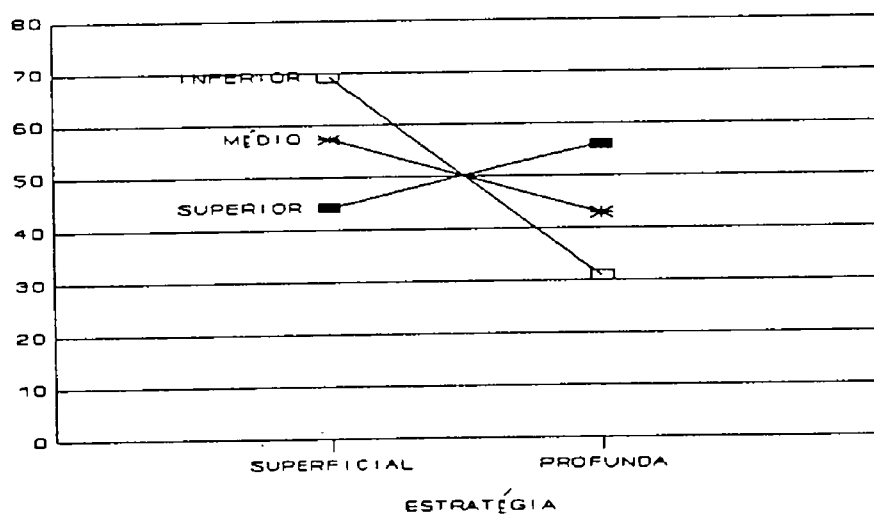


identificarem com a estratégia superficial, tal tendência inverte-se no grupo de nível superior, que se identifica maioritariamente com a abordagem profunda. O grupo de nível sócio-económico mediano não apresenta uma inclinação significativa por nenhum dos tipos de estratégia.

TABELA 35: ESTRATÉGIA E ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

E.S.E. Abordagem	Superior (1)	Médio (2)	Inferior (3)	Total
Superficial	26 14.9% 44.1%	101 58.0% 57.1%	47 27.0% 69.1%	174 57.2%
Profunda	33 25.4% 55.9%	76 58.5% 42.9%	21 16.2% 30.9%	130 42.8%
Total	59 19.4%	177 58.2%	68 22.4%	304 100%

Qui-quadrado=8.10411 para 2 g.l. (P=0.0174)

GRÁFICO  
ESTRATÉGIA E E.S.E.

## 6. ABORDAGEM E ESTATUTO SÓCIO-ECONÓMICO

A relação entre abordagens e E.S.E. não é significativa (qui-quadrado= 1.2361 para 4 g.l.,  $p=0.8721$ ). De facto, a proporção relativa das três abordagens é muito semelhante para cada nível social estudado. A grande maioria dos estudantes de qualquer dos grupos identifica-se com uma abordagem para o sucesso, entre 16 e 19% tende para uma abordagem profunda e entre 6 e 12% localiza-se na abordagem superficial.

## 7. ESTRATÉGIA E ÁREA DE ESTUDO

A identificação com a estratégia superficial é proporcionalmente mais elevada nos cursos 1 (Ciências Naturais), 2 (Ciências Sociais /com Matemática) e 5 (Artes Plásticas) (60.4%, 68.8% e 59.3% respectivamente). Os estudantes do 3º curso (Ciências Sociais/ Humanísticas) e do 4º curso (Humanísticas) não revelam uma identificação preferencial por um ou outro tipo de estratégia. O valor do qui-quadrado (8.40059 para 4 g.l.) indica-nos que a associação entre estratégia e área de estudo não é significativa ( $p= 0.078$ )

## 8. ABORDAGEM E ÁREA DE ESTUDO

Tal como é possível observar na tabela 36 a associação entre abordagem e área de estudo também não é significativa. Em todos os cursos, os estudantes tendem a eleger como primeira escolha a abordagem orientada para o sucesso em proporções relativamente

semelhantes. À exceção do curso 2, onde a percentagem de escolha das restantes abordagens é praticamente igual, os estudantes identificam-se mais com a abordagem profunda que com a superficial. Esta tendência faz-se sentir principalmente no curso 4 e 5 registando-se um maior equilíbrio entre estas duas abordagens nos cursos 1 e 2.

TABELA 36: ABORDAGEM E CURSO

Curso	1	2	3	4	5	Total
Ab.						
Sup.	5 17.9% 13.9%	7 25.0% 12.3%	9 32.1% 11.3%	5 17.9% 7.0%	2 7.1% 5.35%	28 9.9%
Prof.	10 19.2% 27.8%	6 11.5% 10.5%	16 30.8% 20.0%	14 26.9% 19.7%	6 11.5% 15.8%	52 18.4%
Suce.	21 10.4% 58.3%	44 21.8% 77.2%	55 27.2% 68.8%	52 25.7% 73.2%	30 14.9% 78.9%	202 71.6%
Tot.	36 12.8%	57 20.2%	80 28.4%	71 25.2%	38 13.5%	282 100%

Qui-quadrado= 7.94431 para 8 g.l. (P= 0.4389)

## 9. ESTRATÉGIA E EXPERIÊNCIA DE ESCRITA

A tabela 37 esclarece-nos quanto à relação entre estratégia e experiência de escrita no 11º e no 12º ano. Podemos constatar a existência de diferenças significativas ao nível do 11º ano entre o número médio de trabalhos escritos realizados pelo grupo identificado com a estratégia superficial e o número médio de trabalhos do grupo que tende para uma estratégia profunda. Com efeito, o número médio de trabalhos dos estudantes com uma abordagem profunda é mais elevado que o número médio dos que apresentam uma estratégia de tipo superficial ( $p < 0.05$ ).

Ao nível do 12º ano, os valores médios dos dois grupos

considerados são praticamente iguais, não sendo significativa a diferença entre eles.

TABELA 37: ESTRATÉGIA E NÚMERO DE TRABALHOS  
(11º ANO E 12º ANO)

		Superficial	Profunda	Total
Média	11º	3.6197	3.8720	3.7294
	12º	3.0056	3.0244	3.0424
D.P.	11º	1.1700	1.1196	1.1536
	12º	1.1961	1.1615	1.1798
N	11º	214	164	378
	12º	214	164	378
-----				
11º: 4.4704 para 1 g.l. (P=0.0351)				
12º: 0.0678 para 1 g.l. (P=0.7947)				

#### 10. ABORDAGEM E EXPERIÊNCIA DE ESCRITA

Apesar do número médio de trabalhos realizados no 11º ano ser ligeiramente mais reduzido para o grupo dos estudantes identificados com a abordagem superficial (3.2857) as diferenças não são significativas ( $F=2.8038$  para 2 g.l.,  $p=0.0623$ ). Os valores médios dos grupos que apresentam uma abordagem profunda ou orientada para o sucesso são praticamente iguais (3.8077 e 3.8308 respectivamente).

Considerando o número de trabalhos realizados no 12º ano, podemos constatar que os valores médios dos grupos identificados com a abordagem superficial, profunda e orientada para o sucesso (respectivamente 2.9643, 2.8462 e 3.1535) são muito semelhantes, não sendo assim significativa a diferença entre eles ( $F=1.5175$  para 2 g.l.,  $p=0.2211$ ).

## 11. ESTRATÉGIA E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM E DA ESCRITA

## 11.1. Estratégia e sucesso escolar

A proporção relativa dos estudantes que se identificam com a estratégia superficial, em detrimento da estratégia profunda, é ligeiramente mais elevada no grupo com reprovações (58.9% para 55.1% do grupo sem reprovações). As diferenças não são significativas (Qui-quadrado=.0.40764 para 1 g.l.,  $P=0.5232$ ).

Na tabela 38 é apresentada a relação entre a estratégia e a média das qualificações escolares obtidas no 11º ano. É possível observar que o grupo dos estudantes que tende a identificar-se com uma estratégia profunda apresenta um valor médio significativamente mais elevado que o grupo que revela uma estratégia superficial ( $p < 0.001$ ).

TABELA 38: ESTRATÉGIA E MÉDIA ESCOLAR (11º ANO)

	Superficial	Profunda	Total
Média	13.0385	13.6242	13.2904
D.P.	1.4103	1.5747	1.5093
N	208	157	365

$F=13.9542$  para 1 g.l. ( $P=.0002$ )

As relações entre estratégia e média escolar, nos trabalhos escritos realizados durante o 11º e no 12º ano, seguem este mesmo padrão. Como se pode verificar na tabela 39 e no gráfico 5 os estudantes com uma estratégia profunda alcançam valores médios significativamente mais elevados que os estudantes identificados com uma estratégia superficial quer no 11º quer no 12º ano ( $p$

<0.001 e  $p < 0.01$  respectivamente).

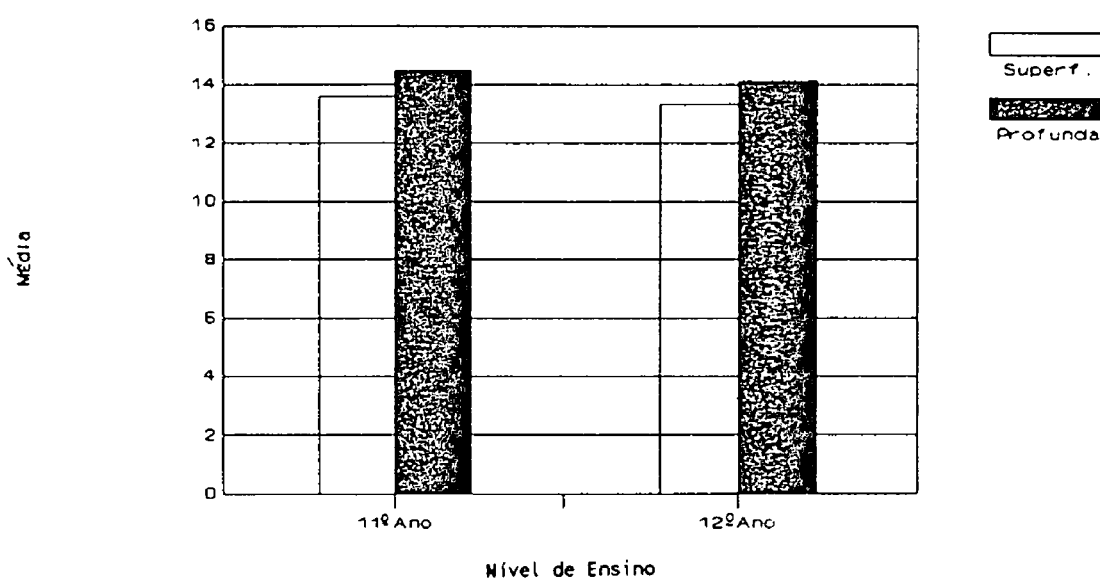
TABELA 39: ESTRATÉGIA E MÉDIA ESCOLAR  
NOS TRABALHOS (11º E 12º ANO)

		Superficial	Profunda	Total
Média	11º	13.6108	14.4740	13.9832
	12º	13.3537	14.1078	13.6627
D.P.	11º	1.5547	1.5090	1.5917
	12º	1.8424	1.1078	1.9278
N	11º	203	154	357
	12º	147	102	249

11º:  $F=27.6849$  para 1 g.l. ( $P=0.0000$ )

12º:  $F=9.5312$  para 1 g.l. ( $P=0.0023$ )

GRÁFICO 5  
ESTRATÉGIA E MÉDIA ESCOLAR NOS  
TRABALHOS ESCRITOS (11º E 12º ANO)



### 11.2. Estratégia e qualidade do produto escrito

Tal como foi anteriormente referido, a variável qualidade do produto escrito foi operacionalizada em termos das dimensões - organização-, -interpretação-, -abstracção-, -utilização da informação- e -impressão geral-, que foram avaliadas pelos

professores dos estudantes inquiridos. A tabela 40 e o gráfico 6 apresentam-nos a relação entre a estratégia e cada uma destas dimensões. Podemos verificar que o grupo dos estudantes que tende para uma estratégia profunda apresenta uma média significativamente mais elevada em todas as dimensões que o grupo dos que apresentam uma estratégia superficial.

TABELA 40: ESTRATÉGIA E AVALIAÇÕES DO PRODUTO

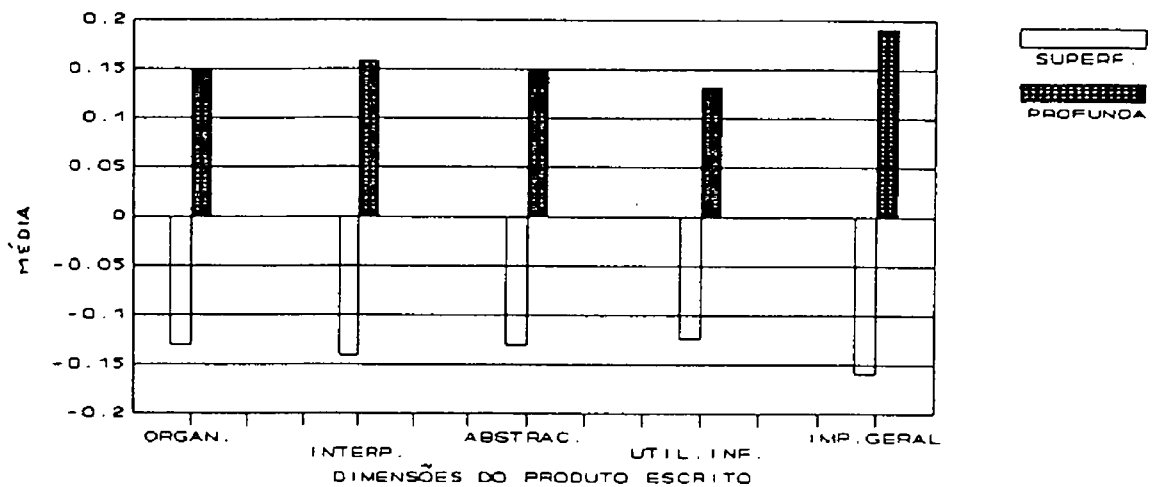
		Superficial	Profunda	Total
Média	Organização	-0.1308	0.1471	4.9605E-05
	Interpretação	-0.1408	0.1584	9.1594E-05
	Abstracção	-0.1305	0.1468	3.8549E-05
	Informação	-0.1243	0.1315	-0.0039
	Imp. Geral	0.1585	0.1911	-0.0001
D.P.	Organização	0.9643	1.0274	1.0021
	Interpretação	0.9398	1.0493	1.0020
	Abstracção	0.9953	0.9935	1.0020
	Informação	0.9862	1.0073	1.0023
	Imp. Geral	0.9495	1.0305	1.0004
N	Organização	127	113	240
	Interpretação	127	113	240
	Abstracção	127	113	240
	Informação	127	113	240
	Imp. Geral	140	116	256

Organização:  $F=4.6698$  para 1 g.l. ( $P=0.0317$ )  
 Interpretação:  $F=5.4289$  para 1 g.l. ( $P=0.0206$ )  
 Abstracção:  $F=4.6490$  para 1 g.l. ( $P=0.0321$ )  
 Informação:  $F=3.9443$  para 1 g.l. ( $P=0.0482$ )  
 Imp. Geral:  $F=7.9579$  para 1 g.l. ( $P=0.0052$ )

## 12. ABORDAGEM E RESULTADOS DA APRENDIZAGEM E DA ESCRITA

### 12.1. Abordagem e sucesso escolar

A análise da relação entre abordagem e reprovações nos 11º e 12º anos permite constatar que a identificação relativa com as diferentes abordagens é muito semelhante para o grupo com e sem reprovações. De facto, o valor do qui-quadrado não é



significativo (Qui-quadrado=1.07041 para 2 g.l.,  $P=0.5855$ ).

Na tabela 41 podemos observar a associação entre abordagens e qualificações médias no 11º ano. Uma análise de Sheffe permite apurar que o valor médio obtido nesta variável é significativamente mais elevado para os grupos que apresentam, respectivamente, uma abordagem profunda e orientada para o sucesso ( $p < 0.01$ ). Como é possível verificar, os valores médios destes dois grupos são muito semelhantes.

TABELA 41: ABORDAGEM E MÉDIA ESCOLAR (11º ANO)

	Superficial	Profunda	Para o sucesso	Total
Média	12.3333	13.4510	13.4691	13.3529
D.P.	1.2710	1.5008	1.5001	1.5127
N	27	51	194	272
F=7.1198 para 2 g.l. ( $P=0.0010$ )				

A relação entre abordagens e qualificações médias nos trabalhos do 11º e do 12º ano é referida na tabela 42 e no



gráfico 7. Com base numa análise de Sheffe verifica-se que, tanto num caso como no outro, as médias pertencentes ao grupo com uma abordagem superficial são significativamente inferiores ( $p < 0.05$ ) às médias apresentadas pelos grupos que tendem quer para a abordagem profunda quer para a orientada para o sucesso. Note-se que o grupo identificado com a abordagem profunda é aquele que apresenta médias mais elevadas, especialmente no 12º ano. No entanto, a diferença entre a média deste grupo e a daquele com uma abordagem orientada para o sucesso não é significativa.

TABELA 42: ABORDAGEM E MÉDIA ESCOLAR NOS TRABALHOS  
(11º E 12º ANO)

		Superficial	Profunda	Para o sucesso	Total
Média	11º	12.6154	14.4255	14.2216	14.1011
	12º	11.7895	14.2222	13.9862	13.8010
D.P.	11º	1.1688	1.5428	1.5295	1.5755
	12º	0.9763	2.4232	1.8333	1.9741
N	11º	26	47	194	267
	12º	19	27	145	191

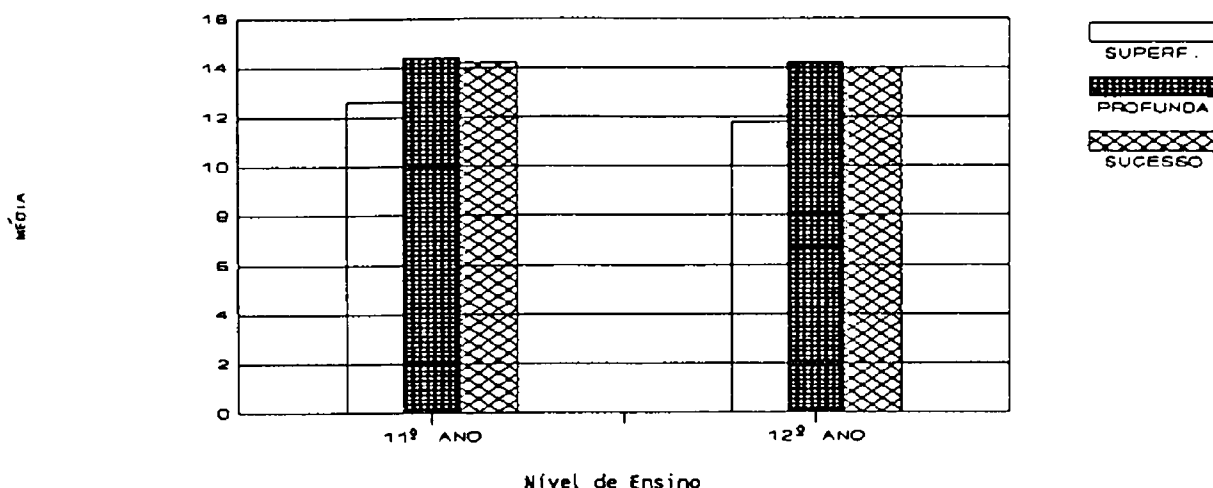
11º:  $F=14.4524$  para 2 g.l. ( $P=0.0000$ )

12º:  $F=12.4571$  para 2 g.l. ( $P=0.0000$ )

## 12.2. Abordagem e qualidade do produto escrito

A tabela 43 e o gráfico 8 remetem-nos para a relação entre abordagem e a qualidade do produto escrito, operacionalizada em termos das cinco dimensões consideradas. Para todas as dimensões, o nível médio mais reduzido refere-se ao grupo dos estudantes identificados com a abordagem superficial. Os níveis mais elevados pertencem sempre aos estudantes com uma abordagem profunda. Uma análise de Sheffe permite verificar a existência

GRÁFICO 7  
ABORDAGEM E MÉDIAS NOS TRABALHOS  
ESCRITOS (11º E 12º ANO)



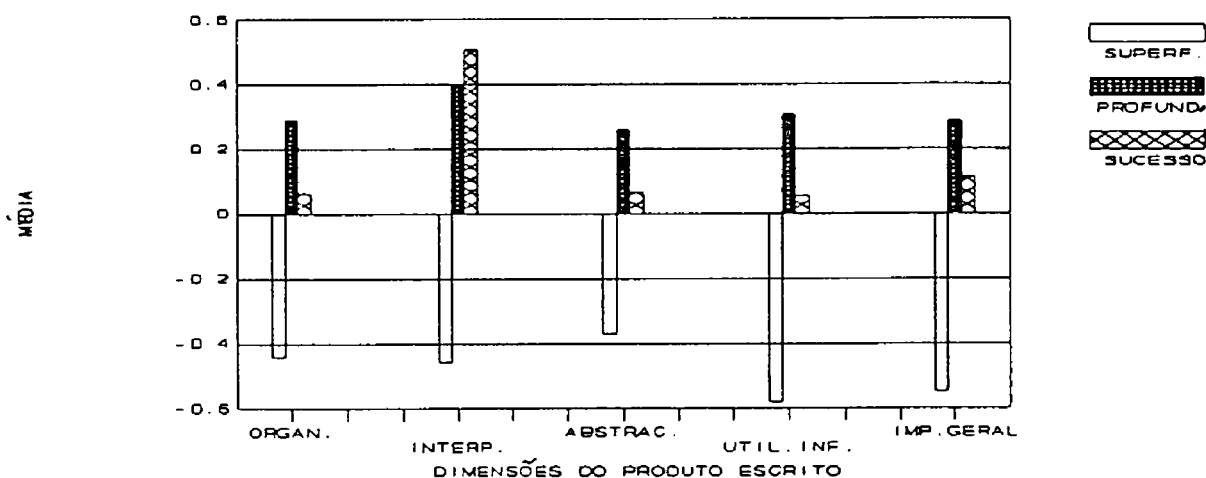
de diferenças significativas ( $p < 0.05$ ) entre os grupos que se identificam com a abordagem superficial e com a abordagem profunda, quanto às dimensões -interpretação- e -utilização da informação-. No que diz respeito à -impressão geral- tanto o grupo identificado com a abordagem profunda como o identificado com a abordagem orientada para o sucesso apresenta resultados significativamente superiores ( $p < 0.05$ ) aos do grupo identificado com a abordagem superficial. O grupo com a abordagem orientada para o sucesso apresenta valores intermédios em todas as dimensões, embora a diferença entre este grupo e o grupo que se identifica com uma abordagem superficial só seja significativa no que diz respeito à -impressão geral-.

TABELA 43: ABORDAGEM E AVALIAÇÕES DO PRODUTO

		Superficial	Profunda	Para o sucesso	Total
Média	Organização	-0.4411	0.2928	0.0609	2.7314
	Interpretação	-0.4570	0.3962	0.0505	0.0790
	Abstracção	-0.3721	0.2563	0.0647	0.0681
	Informação	-0.5786	0.3067	0.0528	0.0531
	Imp. Geral	-0.5495	0.2837	0.1130	0.0916
D.P.	Organização	1.3321	0.8536	0.9633	0.9861
	Interpretação	0.9575	0.9970	1.0251	1.0304
	Abstracção	1.3070	1.0406	0.9607	1.0124
	Informação	1.0766	0.8255	1.0156	1.0029
	Imp. Geral	0.8778	0.9337	0.9806	0.9802
N	Organização	14	35	126	175
	Interpretação	14	35	126	175
	Abstracção	14	35	126	175
	Informação	14	35	126	175
	Imp. Geral	15	35	135	185

Organização:  $F=2.8197$  para 2 g.l. ( $P=0.0624$ )  
 Interpretação:  $F=3.7136$  para 2 g.l. ( $P=0.0264$ )  
 Abstracção:  $F=1.9502$  para 2 g.l. ( $P=0.1489$ )  
 Informação:  $F=4.0320$  para 2 g.l. ( $P=0.0194$ )  
 Imp. Geral:  $F=4.0413$  para 2 g.l. ( $P=0.0192$ )

GRÁFICO 8  
 ABORDAGEM E QUALIDADE DO PRODUTO  
 ESCRITO



### 13. ESTRATÉGIA E AUTO-EFICÁCIA

Na tabela 44 e no gráfico 9 constam os resultados da associação entre estratégia e os itens de auto-eficácia, separados e em conjunto. Verifica-se que o grupo dos estudantes que se identificam com a estratégia profunda apresenta uma média mais elevada que o grupo que apresenta uma abordagem superficial. Esta diferença, altamente significativa ( $p < 0.001$ ), é constatável para cada um destes itens isoladamente e para o resultado total.

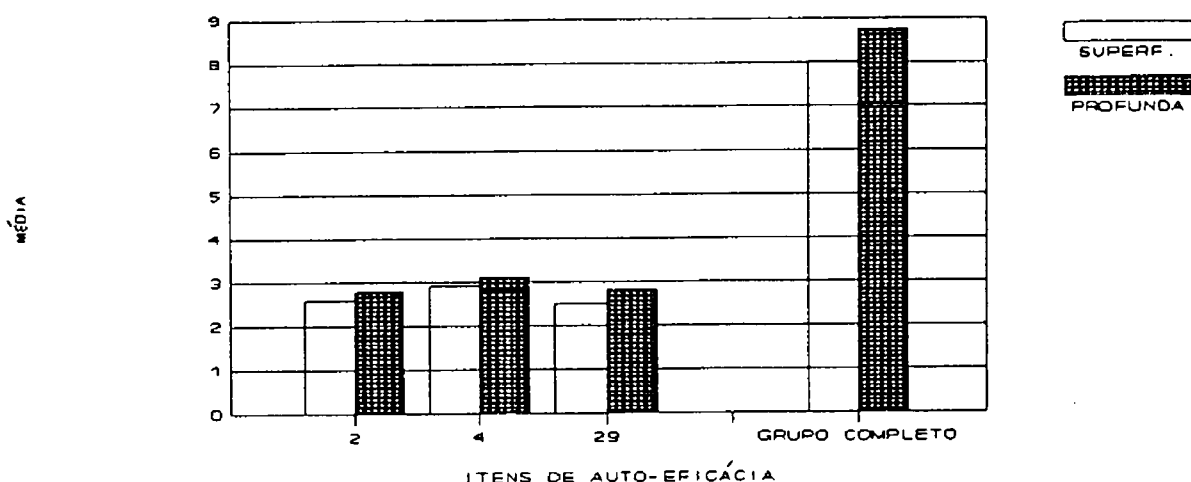
TABELA 44: ESTRATÉGIA E AUTO EFICÁCIA  
Itens (2, 4 e 29) e grupo completo

		Superficial	Profunda	Total
Média	2	2.5794	2.8110	2.6799
	4	2.9252	3.1159	3.0079
	29	2.5093	2.8171	2.6429
	grupo	8.0140	8.7439	8.3307
D.P.	2	0.6285	0.5710	0.6143
	4	0.4787	0.4203	0.4635
	29	0.5953	0.5455	0.5935
	grupo	1.2005	1.1438	1.2292
N		214	164	378
-----				
2: F= 13.6318 para 1 g.l. (P=0.0003)				
4: F= 16.3461 para 1 g.l. (P=0.0001)				
29: F= 26.6616 para 1 g.l. (P=0.0000)				
grupo: F= 35.7511 para 1 g.l. (P=0.0000)				

### 14. ABORDAGEM E AUTO-EFICÁCIA

A relação entre abordagem e os itens de auto-eficácia, considerados individualmente ou em grupo, é referenciada na tabela 45 e no gráfico 10. Como podemos constatar, os níveis mais reduzidos são apresentados pelo grupo de estudantes com uma abordagem superficial. Uma análise de Sheffe permite constatar que os grupos identificados com as abordagens superficial e

GRÁFICO 9  
ESTRATÉGIA E AUTO-EFICÁCIA



orientada para o sucesso apresentam resultados significativamente mais elevados ( $p < 0.05$ ) e também muito semelhantes entre si (itens 4 e 29 e grupo completo). Apenas os resultados correspondentes ao item 2 não permitem diferenciar os três grupos de estudantes.

TABELA 45: ABORDAGEM E AUTO EFICÁCIA  
Itens (2, 4 e 29) e Grupo completo

		Superficial	Profunda	Para o sucesso	Total
Média	2	2.5000	2.7885	2.7030	2.6986
	4	2.6429	3.0577	3.0941	3.0426
	29	2.2500	2.7885	2.7574	2.7128
	grupo	7.3929	8.6346	8.5545	8.4539
D.P.	2	0.6939	0.5718	0.6471	0.6408
	4	0.7310	0.4160	0.4065	0.4678
	29	0.6455	0.6051	0.5514	0.5898
	grupo	1.6179	1.2838	1.1283	1.2597
N		28	52	202	282

2:  $F=1.8724$  para 2 g.l. ( $P=0.1557$ )

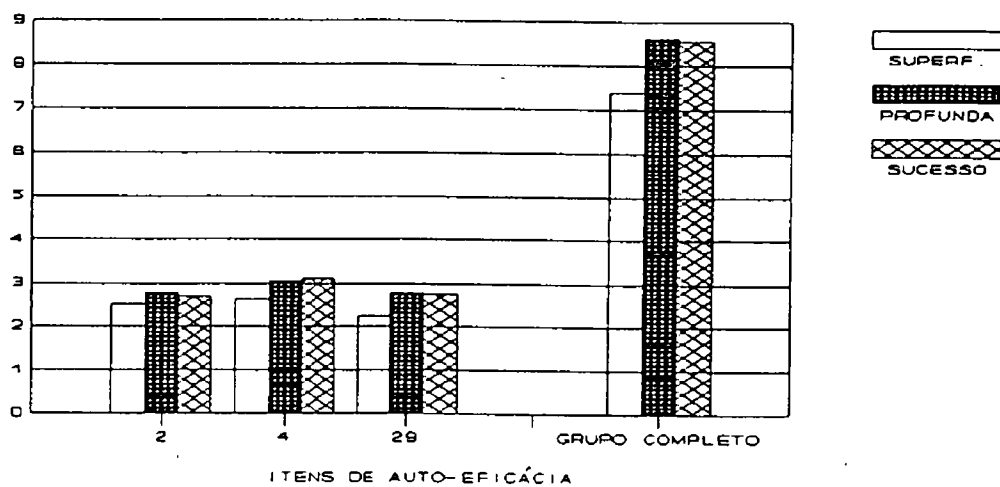
4:  $F=12.4039$  para 2 g.l. ( $P=0.0000$ )

29:  $F=10.2623$  para 2 g.l. ( $P=0.0001$ )

grupo:  $F=11.9796$  para 2 g.l. ( $P=0.0000$ )

GRÁFICO 10  
ABORDAGEM E AUTO-EFICÁCIA

MÉDIA



## DISCUSSÃO

O facto de todos os itens de estratégia do inventário terem sido respondidos pela totalidade da amostra demonstra que, tal como tinha sido esperado (hipótese 1), a noção de estratégia superficial e de estratégia profunda se aplica à percepção que os estudantes apresentam daquilo que fazem quando escrevem para um trabalho académico. Com efeito, todos os sujeitos conseguiram reconhecer aproximadamente como sua uma ou outra das actividades que cada um destes itens enuncia. Esta "empatia" com o conteúdo do inventário foi aliás notória durante o pré-teste e a aplicação. Dos 444 estudantes inquiridos só 2 revelaram abertamente resistência em caracterizar o seu modo de escrita como consistentemente análogo a um ou outro tipo das estratégias consideradas.

O mesmo pode ser dito no que diz respeito aos padrões motivacionais. Tal como já foi referido, a maioria dos inquiridos reconhece o conteúdo dos itens de motivação como descrições do seu posicionamento afectivo face à tarefa de escrita.

A hipótese 2, que previa que a noção de abordagem à aprendizagem fosse aplicável ao domínio da composição escrita de trabalhos académicos, parece ser corroborada pelos resultados obtidos, quer consideremos ou não os itens de motivação combinadamente. Apesar de tudo, a relação entre padrão motivacional e tipo de estratégia não se manifesta tão linearmente como era esperado para todas as abordagens.

obtidos podem talvez ser explicados, igualmente, pelo novo impulso a que têm sido submetidos os "valores tecnocráticos" na cultura ocidental a que esta amostra pertence.

No entanto, é de realçar que não se confirma a predição de que a abordagem superficial se manifestaria como uma das mais frequentes. Como pudemos constatar, a percentagem de estudantes identificados com esta abordagem é mesmo mais reduzida que a correspondente aos sujeitos que apresentam uma abordagem profunda, a qual se esperava que fosse a de incidência mais reduzida. Quanto a este aspecto, os resultados não se encontram em conformidade com os estudos sobre as abordagens à aprendizagem e não confirmam a tão falada "crise na escrita". Convém lembrar que as avaliações efectuadas incidiram nas percepções retrospectivas que os estudantes têm da sua actividade durante a tarefa de escrita. Apesar de ter sido exigido que cada item fosse respondido em termos do que "deveria acontecer" e do que "acontece realmente", é de admitir que as respostas possam ter sido algo influenciadas pela tendência em responder de acordo com o que é socialmente desejável<sup>1</sup>.

A predição, enunciada na hipótese 4, de que a identificação com a abordagem superficial fosse mais pronunciada nos estudantes de sexo masculino é confirmada pelos resultados. O facto de existir uma maior percentagem de rapazes que se identificam com a abordagem superficial pode talvez ser explicado à luz dos estudos que relacionam as abordagens à aprendizagem com as

---

<sup>1</sup>A comparação das respostas às duas partes do inventário constitui tema para um estudo futuro.



capacidades cognitivas, assim como com as investigações sobre as diferenças de aptidão entre os sexos. Com efeito, nos estudos de Psicologia Diferencial, é bem conhecida a inferioridade masculina ao nível das funções verbais (Anastasi, 1974). Ora se tomarmos em linha de conta o facto da abordagem superficial ser a abordagem típica dos sujeitos com capacidades cognitivas mais reduzidas (Biggs, 1987a), podemos talvez compreender estes resultados. A tendência de maior identificação com o nível superficial por parte do sexo masculino faz-se sentir, igualmente, no que toca às estratégias, embora neste caso de forma não significativa.

Por outro lado, tal como era esperado, a identificação com a abordagem orientada para o sucesso é proporcionalmente maior para o sexo feminino. A este propósito, no sentido de procurar uma possível explicação para este resultado, refira-se um estudo recente (Marques, 1980-82) que revelou que as raparigas portuguesas, que frequentam o 12º ano, apresentam níveis significativamente mais elevados, no que diz respeito aos valores de realização (que comportam a necessidade de -fazer as coisas bem-), que os seus colegas do sexo masculino.

A hipótese 5, que supunha que a identificação com o nível superficial fosse mais elevada nos estudantes oriundos dum contexto sócio-económico mais baixo e de que a identificação com o nível profundo seria mais elevada nos estratos superiores, é corroborada para o caso das estratégias mas não para o das abordagens. Tendo em conta que a variável E.S.E. pode funcionar como medida indirecta e aproximada do nível cultural da família

O facto do grupo que se identifica com a motivação instrumental tender marcadamente para a estratégia superficial vai de acordo com a ideia de que uma postura afectiva daquele tipo condiciona o comportamento normalmente presente face à tarefa de escrita.

Por outro lado, a distribuição equitativa pelas duas estratégias, por parte do grupo identificado com a motivação intrínseca, revela-nos que não chega estar motivado desta forma para corresponder de modo profundo à escrita. Este facto sugere a possibilidade de que este padrão motivacional funciona como condição necessária, ou pelo menos favorável, mas não suficiente para a utilização da estratégia profunda. Com efeito, é de notar que os sujeitos, que apresentam esta estratégia, se identificam muito mais com a motivação intrínseca que com a instrumental. Entwistle (1988) ou Entwistle, Hanley e Ratcliffe (1979) chamam a atenção para o facto de que a presença duma motivação intrínseca num estudante com défices de conhecimento ou competências de pré-requisito pode não ser suficiente para que este utilize uma estratégia profunda na situação de aprendizagem. Tal como os resultados do estudo indicam, este estado de coisas pode ainda ser mais evidente para uma tarefa específica como é a de escrita.

Tal como era esperado, os estudantes motivados pela necessidade de realização tendem a optar por um ou outro tipo de estratégia. Este "oportunismo" face à escrita radica, provavelmente, na necessidade que estes sujeitos têm de adaptar a sua actividade de escrita a cada ambiente em particular, de acordo com a percepção sobre o tipo de texto que será mais

valorizado pelo sistema de avaliação em que se encontram inseridos a cada momento.

A hipótese da aplicabilidade da noção de abordagem à aprendizagem ao domínio da escrita é igualmente apoiada pelo facto da grande maioria dos sujeitos se encontrar identificada com uma das três abordagens consideradas. Com efeito, apenas um grupo relativamente escasso de sujeitos diverge em relação aos padrões esperados apresentando abordagens "mistas".

Considerando os resultados que dizem respeito à incidência relativa das diferentes abordagens podemos concluir que a hipótese 3 se encontra apenas parcialmente corroborada.

No sentido daquilo que era esperado grande parte dos estudantes inquiridos (neste caso, a maioria) identifica-se com a abordagem orientada para o sucesso. A maior parte deles vê-se assim motivado para obter boas qualificações utilizando estratégias superficiais ou profundas quando escreve para um trabalho. Este facto pode eventualmente ser explicado pelo facto do sistema escolar e social em que estes estudantes se encontram modelar e reforçar este tipo de abordagem. É importante ter em conta que este estudo envolve sujeitos que frequentam o último ano do ensino secundário antes da entrada na universidade. Nesta fase as exigências de boas qualificações fazem-se sentir de modo mais acentuado devido à eminência duma selecção que é efectuada com base em critérios exigentes<sup>1</sup>. Por outro lado, os resultados

---

<sup>1</sup>Estes resultados são coerentes com os dum estudo de Becker, Geer e Hughes (1968, cit. Hounsell, 1984a) que revelou que a vida académica dos universitários está dominada pelas exigências da avaliação.

é compreensível que o seu impacto na aprendizagem se faça principalmente sentir, no sentido esperado, ao nível dos seus componentes cognitivos. Por sua vez, a influência do E.S.E da família no padrão motivacional do estudante não é possivelmente assim tão linear, facto que explicaria a relação daquela variável com as abordagens à escrita (como vimos a identificação relativa com cada abordagem não difere significativamente entre grupos de diferente E.S.E.)<sup>1</sup>.

No que toca à relação entre estratégia ou abordagem e área académica (hipótese 6) podemos concluir que, embora a expectativa explicitada não tenha sido seguramente confirmada, existe uma tendência para alguns dos resultados se conformarem no sentido de algumas das predições efectuadas. Com efeito, tal como foi constatado, os estudantes das áreas das ciências naturais e das ciências sociais (com a disciplina de matemática) apresentam uma maior identificação relativa com a estratégia superficial. Por outro lado, considerando a relação entre áreas e abordagens, constatou-se que os estudantes de ciências (cursos 1, 2 e 3) apresentam valores mais equilibrados, no que diz respeito à abordagem superficial e profunda, que os seus colegas de letras (cursos 4 e 5). Possivelmente, a concepção sobre a tarefa de escrita, existente nas áreas científicas, coloca uma maior ênfase numa reprodução "objectiva" da informação recolhida, valorizando em maior grau os atributos duma estratégia/abordagem superficial.

---

<sup>1</sup>Com efeito, um estudo paralelo da relação entre padrões motivacionais e E.S.E. (qui-quadrado) revela a inexistência de diferenças significativas entre grupos no que diz respeito à identificação com os diferentes tipos de motivação.

Por outro lado, sabendo-se que o "clima instrucional" destas áreas tende a ser marcado por uma maior rigidez em termos de objectivos, conteúdos e métodos educacionais (Entwistle e Ramsden, 1983; Ramsden, 1979, 1984) e que esta rigidez contribui para a utilização de estratégias/abordagens superficiais podemos pensar que o mesmo também explicaria os resultados aqui obtidos para a escrita.

A hipótese 7, que previa que a quantidade de experiência de escrita não variasse significativamente com a estratégia/abordagem utilizada, tende, na globalidade a ser confirmada. Tal como referido por Svensson (1984), a utilização continuada duma dada abordagem à aprendizagem contribui para o reforço dessa abordagem. O mesmo será de supor para a escrita, encarando assim a experiência nessa actividade como um factor de estabilidade para a forma como ela costuma ser abordada.

Os únicos resultados que não se conformam a esta hipótese dizem respeito à relação entre estratégia e experiência de escrita durante o 11º ano. Neste caso, os estudantes que se identificam com uma estratégia profunda apresentam um número médio de trabalhos escritos significativamente mais elevado.

A relação esperada entre estratégia/abordagem e sucesso escolar (hipótese 8) não se confirma quando essa variável é operacionalizada em termos da história de reprovações escolares. De facto, os grupos não diferem significativamente quanto à presença de reprovações. No entanto, esta hipótese é amplamente comprovada quando se toma em linha de conta os resultados que

dizem respeito às classificações escolares. Na realidade, tal como foi referido, os estudantes identificados com uma estratégia/abordagem profunda ou com uma abordagem orientada para o sucesso tendem a obter, nas diferentes disciplinas, classificações médias mais elevadas que os seus colegas identificados com uma estratégia/abordagem superficial. Este facto é possivelmente demonstrativo de que a estratégia/abordagem que os estudantes utilizam para a escrita deriva daquela que é utilizada para a aprendizagem, em geral. Nesse sentido, este dado corrobora, a uma escala mais ampla, as conclusões do estudo qualitativo de Biggs (1987b) que relaciona a abordagem que os estudantes utilizam na escrita com a que é usada por eles na aprendizagem.

Pudemos igualmente constatar que os estudantes que apresentam uma estratégia/abordagem profunda alcançam classificações académicas mais elevadas no que diz respeito aos trabalhos escritos. Como já foi referido, é de admitir que a estratégia/ abordagem superficial possa, em certos ambientes, conduzir a textos que correspondem às expectativas do sistema de avaliação e que a estratégia/abordagem profunda possa resultar precisamente no contrário. No entanto, o tipo de produto gerado por esta última apresenta, provavelmente, uma tendência a ser melhor valorizado pelos professores.

No caso dos estudantes orientados para o sucesso, a utilização "oportunista" dum ou doutro tipo de estratégia radica, provavelmente, no facto da selecção da estratégia a utilizar em cada situação se basear na percepção que estes estudantes fazem do tipo de texto escrito que mais agradará a cada um dos sistemas

de avaliação presentes. Este facto justificará as qualificações elevadas destes sujeitos.

A hipótese 9 comporta a previsão de que a qualidade do produto escrito alcançará valores mais reduzidos para o grupo que se identifica com uma estratégia/abordagem superficial. Esta previsão tende a ser confirmada em relação a todas as dimensões de caracterização do produto escrito avaliadas, embora as diferenças entre grupos não sejam suficientemente significativas, no que diz respeito à abordagem, para o caso da dimensão - organização- e -nível de abstracção-. A utilização duma estratégia/abordagem superficial parece assim tender a estar associada com a produção de textos com uma organização estrutural mais pobre, onde a inclusão de interpretações pessoais é mais escassa e nos quais é incluída, de forma menos criteriosa, informação com um nível de abstracção mais reduzido. Tal como seria de esperar, a impressão geral, que os professores inquiridos apresentam sobre a escrita destes estudantes, é também mais fraca.

No que diz respeito à previsão que a abordagem profunda se associaria a níveis mais elevados de qualidade textual do que a abordagem orientada para o sucesso pudemos constatar que essa tendência se confirma em todas as dimensões avaliadas, embora não existam diferenças significativas entre os dois grupos. A abordagem profunda à escrita parece tender a associar-se a um produto escrito melhor organizado, mais abstracto e onde argumentação é melhor fundamentada, embora de modo não significativamente diferente ao produzido pela abordagem

orientada para o sucesso. Estes resultados podem talvez ser explicados pela presença duma maior necessidade de adaptação ao contexto por parte dos estudantes orientados para o sucesso. Como já foi defendido anteriormente, o tipo de produto escrito produzido por estes estudantes pode tender a conformar-se à percepção que eles têm daquilo que será mais valorizado pelo sistema de avaliação.

Concluindo, o tipo de texto produzido, como base numa dada estratégia/abordagem, parece coerente com o tipo de processamento que caracteriza esse modo de agir face à tarefa de escrita. Torna-se inevitável colocar a hipótese de existir uma relação de causa e efeito entre estas duas variáveis.

No que diz respeito à auto-eficácia confirma-se a superioridade esperada, por parte do grupo identificado com uma estratégia/abordagem de tipo profundo em relação ao que apresenta uma de tipo superficial (Hipótese 10). É de facto compreensível que uma menor confiança nas possibilidades pessoais em manifestar um desempenho eficaz numa actividade como a de escrita, se associe quer com o desejo de se "livrar" da situação quer com a utilização duma estratégia de "menor esforço". Por um lado, a existência duma percepção mais negativa sobre as capacidades pessoais, eventualmente associada a uma excessiva preocupação com a possibilidade de falhar, poderá inibir a decisão de abordar a tarefa de modo mais profundo. Um estudante nestas condições poderá preferir "jogar pelo seguro", utilizando uma estratégia/abordagem superficial como "mecanismo de defesa" contra a eventualidade de enfraquecer ainda mais uma auto-imagem



não muito positiva. Por outro lado, uma auto-eficácia mais reduzida poderá suscitar níveis de ansiedade que limitem muito as intenções do sujeito face à escrita e que interfiram com a possibilidade dele utilizar um tipo de processamento mais elaborado.

Em oposição, o estudante com uma auto-eficácia mais elevada em relação à tarefa de escrita poderá "correr o risco" de abordar de modo mais profundo. Esta possibilidade faz sentido se tomarmos em linha de conta que, para esse sujeito, a possibilidade de errar pode não constituir uma preocupação tão intensa e/ou que o erro pode ser visto como algo potencialmente corrigível pelo próprio indivíduo. É interessante admitir que o nível de auto-eficácia face à escrita possa constituir uma profecia que se auto-realiza através da abordagem de composição que ele próprio condiciona.

Contrariamente ao que se supunha vir a acontecer, os níveis médios de auto-eficácia correspondentes ao grupo dos estudantes identificados com uma abordagem orientada para o sucesso são muito semelhantes aos do grupo com uma abordagem profunda. Estes resultados não confirmam o pressuposto seguido de que aquela abordagem constitui também uma forma de evitar danos num auto-conceito algo enfraquecido, através da tentativa de "provar que se é capaz".

## IMPLICAÇÕES PSICO-EDUCACIONAIS

Com base nas conclusões atrás enunciadas foram derivadas as implicações psico-educacionais que se seguem. Tais implicações devem ser entendidas como hiptéticas, tendo em conta a natureza exploratória do estudo realizado e o facto da composição escrita ter sido aqui reduzida às actividades mais específicas a que dizem respeito os itens seleccionados. Estas implicações devem portanto ser relativizadas aos resultados particulares obtidos. A possibilidade das aplicar deve ser aferida com base nas implicações doutros estudos sobre o mesmo tema.

A noção de abordagem à aprendizagem poderá talvez ser utilizada de modo a caracterizar a percepção que os estudantes têm do seu desempenho nas tarefas de escrita. Esta noção poderá ajudar os psicólogos e os professores no diagnóstico e na intervenção, face a problemas de escrita. Através dela os estudantes poderão consciencializar os tipos de abordagem que utilizam ou poderiam utilizar na escrita, assim como o modo como estas se relacionam com outros aspectos pessoais e ambientais e influenciam os resultados da actividade em questão. Os professores poderão também utilizar estas noções para auto-avaliarem (e modificarem) as suas próprias concepções sobre o processo de escrita/aprendizagem.

No entanto, a noção de abordagem à escrita deverá ser utilizada para caracterizar não os indivíduos, mas os diferentes modos de estar e agir perante a tarefa de escrita. A sua utilização como meio de "rotular" diferentes estudantes não

parece ser mínimamente vantajosa.

O desenvolvimento da escrita, como meio de compreensão e expressão de significados, poderá talvez ser facilitado pelo ensino de estratégias profundas de composição e pela estimulação duma motivação intrínseca e/ou de realização para com essa actividade.

No entanto, o desenvolvimento duma abordagem profunda à escrita não depende apenas, provavelmente, da estimulação duma motivação intrínseca e de estratégias profundas passando, igualmente, por tentar assegurar que os estudantes estejam na posse dum reportório capaz de conhecimentos e de competências básicas de escrita.

Parece existir a necessidade de criar condições para que os estudantes entendam a escrita como uma actividade intrinsecamente reforçante e que pode ser abordada com estratégias profundas. Parece ser importante abalar as crenças de que a escrita constitui, sobretudo, uma forma de corresponder mínimamente às expectativas exteriores (especialmente no caso dos rapazes) ou de alcançar boas qualificações (especialmente para as raparigas). Desta forma poderemos estar a abrir espaço para que as estratégias de composição sejam menos orientadas pela percepção que os estudantes têm das expectativas exteriores e mais pelo desejo genuíno de compreender e inovar as matérias estudadas. Estar-se-á assim, possivelmente, a contribuir não só para a redução do insucesso escolar mas também para uma melhoria da qualidade dos textos escritos. A escrita que toma lugar nas

diferentes disciplinas poderá, deste modo, passar a funcionar como um verdadeiro instrumento de aprendizagem. Ela poderá ajudar a que, ao invés duma aceitação passiva de ideias vigentes, os estudantes desenvolvam o pensamento crítico e as suas próprias perspectivas. Em suma, ao estimularmos uma abordagem profunda em relação à escrita estaremos, eventualmente, a desenvolver uma abordagem do mesmo tipo em relação à aprendizagem e também ,provavelmente, em relação à vida. Deste modo, a escola poderá ajudar os estudantes a tornarem-se em pessoas que reflectem, poêm em causa e contribuem com as suas opiniões de modo criativo e inovador.

Embora esta necessidade se faça sentir na globalidade ela parece particularmente premente no que toca aos estudantes das áreas de ciências. Possivelmente, a tarefa de escrita deve aqui ser estruturada de modo a que os estudantes entendam que o "relato objectivo" de factos e teorias só faz sentido se for acompanhado dum esforço de reinterpretação que vise a descoberta de novas hipóteses.

Existe, provavelmente, a necessidade de criar um contexto que contribua para o desenvolvimento dum auto-conceito académico positivo que assegure a presença de elevados níveis de auto-eficácia em relação às tarefas de escrita. É bem possível que a utilização da estratégia/abordagem profunda ou orientada para o sucesso dependa, em grande medida, dessa condição.

Por último, podemos especular sobre a eventual utilidade que

a noção de -abordagem à escrita/aprendizagem, aqui defendida, pode apresentar para a psicologia geral, não directamente preocupada com o melhoramento da instrução académica. A abordagem que cada um de nós utiliza na situação de escrita/aprendizagem radica, provavelmente, no modo como nos orientamos epistemológica, motivacional e cognitivamente em relação à vida no seu todo. Neste sentido, as diferentes abordagens identificadas podem ser vistas como categorias de descrição dos comportamentos que tomam lugar não apenas na situação académica mas também noutros contextos. A conceptualização, por exemplo, da actividade científica, artística ou desportiva com base nas três abordagens referidas pode constituir uma tarefa interessante e útil<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup>Num artigo de 1979 intitulado "Stages, levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking" Entwistle apresenta a noção de abordagem à aprendizagem como uma alternativa à conceptualização da cognição em termos de estádios ou níveis, lembrando a grande inconsistência intrapessoal e transsituacional das competências intelectuais.

## INVESTIGAÇÕES FUTURAS

Como em qualquer investigação os dados recolhidos para este trabalho podem ser tratados de formas alternativas. Por outro lado, tal como já foi referido, os resultados aqui apresentados não correspondem à totalidade desses mesmos dados. Nesse sentido, com base nas aplicações efectuadas, é possível perspectivar a realização de vários estudos no futuro. Segue-se uma apresentação de alguns considerados mais relevantes:

-Replicação do estudo efectuado operacionalizando a variável motivação e as outras variáveis, categorizando aquela, separadamente, em termos de motivação instrumental e intrínseca (de acordo com o item 1) e em termos de instrumental, intrínseca e de realização (item 3). Tal como foi referido, na Introdução, alguns estudos conceptualizam apenas uma abordagem superficial e uma profunda enquanto que outros entendem, para além destas, uma abordagem orientada para o sucesso. O facto de se considerar a existência de dois ou três tipos de abordagem depende, em certa medida, da variedade de padrões motivacionais considerada.

-Replicação do estudo efectuado operacionalizando a variável estratégia não em termos do total dos itens de estratégia seleccionados, mas em termos dos totais parciais dos itens seleccionados correspondentes a cada um dos processos e sub-processos de escrita de escrita considerados.

-Estudo das respostas dadas à secção do inventário que

questiona os sujeitos quanto ao que "deveria acontecer" quando estes escrevem para um trabalho. Esta investigação poderá avaliar o grau em que estas respostas são diferentes das respostas apresentadas ao que "acontece realmente", ajudando a testar a utilidade de utilizar este artifício noutros questionários.

Por outro lado, para além destes estudos podemos conceber outros, inspirados na investigação realizada, que não incidem sobre os dados recolhidos:

-Estudo das mesmas variáveis numa amostra reduzida, utilizando métodos qualitativos (i.e. entrevista, observação), de modo a tentar corroborar e esclarecer resultados e hipóteses emergentes do trabalho aqui apresentado.

-Estudo do grau em que a manipulação experimental da variável -padrão motivacional em relação à escrita- influencia o tipo de estratégia utilizada nessa tarefa.

-Estudo da influência do nível cognitivo e metacognitivo, (particularmente no que diz respeito à função verbal) nas abordagens à escrita. Entre outras coisas, este estudo poderá ajudar a esclarecer a razão pela qual os estudantes do sexo masculino apresentam uma maior identificação com a abordagem superficial na escrita.

-Estudo do modo como as estratégias/abordagens à escrita se

relacionam com as percepções dos estudantes sobre o contexto instruccional (i.e. objectivos educacionais, currículo, método de ensino, relação professor-aluno, material de aprendizagem, avaliação escolar, abordagem e concepção de aprendizagem do professor e clima social entre os estudantes).

-Estudo do grau em é possível modificar as estratégias/abordagens, normalmente utilizadas pelos estudantes em relação à tarefa de escrita, através da introdução de mudanças no contexto educacional ou de programas de treino.

-Estudo da forma como o grau de habilidade metacognitiva em utilizar, na escrita, as estratégias superficial e profunda de modo complementar ou versátil se relaciona com a qualidade do produto escrito.

-Estudo da relação entre o nível de ansiedade face à tarefa de escrita e as estratégias/abordagens utilizadas nessa situação.



## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Anastasi, A. (1958). Psicologia diferencial (6ª ed., Trad. por I.Hirschberg). S.Paulo: EPU. (trabalho original publicado em 1958).
- Bandura, A. (1986). Social foundations of thought and action. New Jersey: Prentice-Hall.
- Beaugrande, R. de. (1982). Psychology and Composition: Past, Present and Future. In M. Nystrand. (Ed.), What writers know: the language, process and structure of written discourse. Orlando: Academic Press, Inc.
- Benson, A.J. e Presbury, J.H. (1989). The cognitive tradition in schools. In J.N. Hughes e R.J. Hall (Eds.), Cognitive behavioral psychology in the schools - a comprehensive handbook. N.Y., London: Guilford Press.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W.Gregg & E.R.Steinberg (Eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Bereiter, C. e Scardamalia, M. (1983). Levels of inquiry in writing research. In P. Mosenthal, L. Tamor e S.A. Walmsley (Eds.), Research on Writing: principles and methods. New York: Longman.
- Biggs, J.B. (1976). Dimensions of study behavior: another look at ATI. Brittish Journal of Educational Psychology, 46, 68-80.
- Biggs, J.B. (1978). Individual and group differences in study processes. Brittish Journal of Educational Psychology, 48, 266-279.
- Biggs, J.B. (1979). Individual differences in study processes and the quality of learning outcomes. Higher Education, 8, 381-394.
- Biggs, J.B. (1984). Learning strategies, student motivation patterns, and subjectively perceived sucess. In J.R.Kirby (Ed.), Cognitive strategies and educational performance. Orlando, F.L.: Academic Press.
- Biggs, J.B. (1987a). Student approaches to learning and studying. Melbourne: ACER.
- Biggs, J.B. (1987b). Process and outcome in essay writing. Research and Development in Higher Education, 9, 114- 125.
- Biggs, J.B. (1988a). Approaches to learning and to essay writing In R.Schmeck (Ed.) Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.

- Biggs, J.B. (1988b). Students' approaches to essay-writing and the quality of the written product. Comunicação apresentada no Annual Meeting of the American Educational Research Association, New Orleans.
- Biggs, J.B. (1990). Teaching for desired learning outcomes. In N.Entwistle (Ed.). Handbook of educational ideas and practices. London and New York: Routledge.
- Biggs, J.B. e Kirby, J.R. (1983). Approaches to learning in Universities and CAEs. Vestes, 27(2), 3-9.
- Borges, J.L. (1960). Novas inquirições (Trad. por G.N. de Carvalho). Lisboa: Editorial Querco. (Trabalho original publicado em 1960).
- Brown, A.L., Brandsford, J.D., Ferrara, R. A. e Campione, J.C. (1983). Learning, remembering and understanding. In P.H.Mussen (Ed.). Handbook of child development. N. Y.: John Willey and Sons.
- Bruner, J.S. (1973a). The act of discovery. In J.M.Anglin (Ed.), Beyond the information given - studies in the psychology of knowing. N.Y.: N.W. Norton & Company , Inc..
- Bruner, J.S. (1973b). The growth of mind. In J.M.Anglin (Ed.), Beyond the information given - studies in the psychology of knowing. N.Y.: N.W. Norton & Company , Inc..
- Canário, R. e Oliveira, F. (1991). Centro de recursos da E.P. Marquesa da Lorna: Frequência e modalidades de utilização pelos alunos. Lisboa: CRE.
- Clarke, R.M. (1986). Students approaches to learning in an innovative medical school: a cross-sectional study. Brittish Journal of Educational Psychology, 56, 309-321.
- Cooper, C. R. (1983). Procedures for describing written texts. In P. Mosenthal, L. Tamor e S.A. Walmsley (Eds.), Research on Writing: principles and methods. New York: Longman.
- Entwistle, N.J. (1975). How students learn: information processing, intellectual development and confrontation. Higher Education Bulletin, 3(3), 129-147.
- Entwistle, N.J. (1976). Symposium: Learning processes and strategies -I-. Editorial Introduction - the verb 'to learn' takes the accusative. Brittish Journal of Educational Psychology, 46, 1-3.
- Entwistle, N.J. (1977). Strategies of learning and studying: recent research findings -I-. Brittish Journal of Educational Studies, XXV(3), 225-238.

- Entwistle, N.J. (1979). Stages, levels, styles or strategies: dilemmas in the description of thinking. Educational Review, 31(2), 123-132.
- Entwistle, N.J. (1984). Contrasting perspectives on learning. In F.Marton, D.Hounsell, N.Entwistle (Eds.), The experience of learning. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Entwistle, N.J. (1986). O ensino e a qualidade da aprendizagem no ensino superior. Análise Psicológica, V(1), 141-153.
- Entwistle, N.J. (1988). Motivational factors in students' approaches to learning. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Entwistle, N.J. (1990a). Introduction: Changing conceptions of learning and teaching. In N. Entwistle (Ed.), Handbook of Educational Ideas and Practices. London and New York: Routledge.
- Entwistle, N.J. (1990b). Teaching and the quality of learning in higher education. In N. Entwistle (Ed.), Handbook of Educational Ideas and Practices. London and New York: Routledge.
- Entwistle, N.J. (no prelo). Student learning and study strategies. In The Encyclopedia of Higher Education. Pergamon.
- Entwistle, N.J., Hanley, M. e Hounsell, D. (1979). Identifying distinctive approaches to studying. Higher Education, 8, 365-380.
- Entwistle, N.J., Hanley, M. e Ratcliffe, G. (1979). Approaches to learning and levels of understanding. Brittish Educational Research Journal Psychology, 5(1), 99-114.
- Entwistle, N.J.e Hounsell, D. (1979). Editorial - Student learning in its natural setting. Higher Education, 8, 359-363.
- Entwistle, N.J. e Kozéki, B. (1985). Relationships between school motivation, approaches to studying and attainment, among british and hungarian adolescents. Brittish Journal of Educational Psychology, 55, 124-137.
- Entwistle, N.J., Kozéki, B. e Tait, H. (1989). Pupils' perceptions of school and teachers. II - Relationships with motivation and approaches to learning. Brittish Journal of Educational Psychology, 59, 340-350.
- Entwistle, N.J. e Marton, F. (1989a). Introduction. The Psychology of student learning. European Journal of Psychology and Education. IV(4), 449-452.

- Entwistle, N.J. e Ramsden, N. (1983). Understanding Student Learning. London & Camberra: Croom Helm. N. Y.: Nichols Publishing Company.
- Entwistle, N.J. e Tait, H. (1990). Approaches to learning, evaluations of teaching, and preferences for contrasting academic environments. Higher Education, 19, 169-194.
- Entwistle, N.J. e Waterston, S. (1988). Approaches to studying and levels of processing in University students. British Journal of Educational Psychology, 58, 258-265.
- Entwistle, N. e Wilson, J.D. (1977). Degrees of exelence: the academic achievment game. London: Hodder & Stoughton.
- Fitzgerald, J. (1987). Research on revision in writing. Review of Educational Research, 57 (4), pp.481-506.
- Flower, L. (1979). Writer-Based prose: a cognitive basis for problems in writing. College English, 41(1), 19-37.
- Flower, L. e Hayes, J. (1977). Problem-solving strategies and the writing process. College English, 39 (4), 449-461.
- Flower, L. e Hayes, J. (1980). The dynamics of composing: making plans and juggling constraints. In L.W.Gregg e E.R.Steinberg (Eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Flower, L. e Hayes, J. (1981). Plans that guide the composing process. In C.H.Frederiksen & J.F.Dominic (Eds.), Writing: the nature, development, and teaching of written communication. (vol.2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Fransson, A. (1977). On qulitative differences in learning: IV Effects of motivation and test anxiety on process and outcome. British Journal of Educational Psychology, 47, 244-257.
- Freedman, S.W. e Calfee, R.C. (1983). Holistic assessment of writing: experimental design and cognitive theory. In P. Mosenthal, L. Tamor e S.A. Walmsley (Eds.), Research on Writing: principles and methods. New York: Longman.
- Frederiksen, C.H. e Dominic, J.F. (1981). Introduction: Perspectives on the activity of writing. In C.H.Frederiksen e J.F.Dominic (Eds.), Writing: the nature, development, and teaching of written communication. (vol.2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Gibbs, G. (1981). Teaching students to learn - a student-centred approach. Milton Keynes, Philadelphia: Open University Press.

- Gibbs, G., Morgan, A. e Taylor, E. (1981). A review of the research of Ference Marton and the Goteborg group: a phenomenological research perspective on learning. Higher Education, 11, 123-145.
- Goetz, E.T., Hall, R.J. e Fetsco, T.G. (1989). Information processing and cognitive assessment I: Background and overview. In J.N. Hughes e R.J. Hall (Eds.), Cognitive behavioral psychology in the schools - a comprehensive handbook. N.Y., London: Guilford Press.
- Hayes, J. (1990). Individuals and environments in writing instruction. In B.Jones e L. Idol (Eds.), Dimensions of thinking and cognitive instruction. Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J.R. e Flower, L.S. (1980). Identifying the organization of writing processes. In L.W. Gregg e E.R. Steinberg (Eds.), Cognitive Processes in Writing. Hilldale, New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Hayes, J. e Flower, L. (1986). Writing research and the writer. American Psychologist, 41 (10), 1106-1113.
- Highsmith, P. (s/ data). A criação do suspense. (Plotting and writting suspense fiction - Trad. por J.Castro). Lisboa: Relógio d'Água Editores.
- Hounsell, D. (1984a). Essay planning and essay writing. Higher Education Research and Development, 3(1), 13-31.
- Hounsell, D. (1984b). Learning and essay writing. In F. Marton, D. Hounsell e N. Entwistle (Eds.). The experience of learning. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Hounsell, D. (1987). Essay writing and the quality of feedback. In J.T.Richardson et. al. (Eds.). Student learning: research in education and cognitive psychology. Milton Keynes: SRHF and Open University Press.
- Hounsell, D. (1988). Towards an Anatomy of academic discourse: meaning and context in the undergraduate essay. In R. Saljo (Ed.). The written world - studies in literate thought and action. Berlin: Springer-Verlag.
- Perry, W.G. (1970). Forms of intellectual and ethical development in the college years: a scheme. N.Y.: Holt, Rinehart and Winston.
- Kirby, J. (1988). Style, strategy and skill in reading. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Kline, P. (1986). A Handbook of test construction - Introduction to psychometric design. N. Y. Methween.

- Kozéki, B. e Entwistle, N.J. (1987). Interaction between pupil characteristics and school ethos - a review of earlier collaborative work and a proposal for a further comparative study of Hungarian and British schools. Reports of research in progress - Department of Education, University of Edinburgh.
- Laurillard, D. (1979). The Process of student learning. Higher Education, 8, 395-409.
- Lopes da Silva, A. e Sá, I. (1989). Um programa para o desenvolvimento de estratégias de estudo - reflexões sobre uma prática clínica. Revista Portuguesa de Psicologia, 25, 93-108.
- Mahoney, M.J. (1974). Cognition and behavior modification. Cambridge, Mass.: Ballinger Publishing Company.
- Marton, F. (1975). On non-verbatim learning - I. Level of processing and level of outcome. Scandinavian Journal of Psychology, 16, 273-279.
- Marton, F. (1976). On non-verbatim learning - II. The erosion effect of a task-induced learning algorithm. Scandinavian Journal of Psychology, 17, 41-48.
- Marton, F. (1981). Phenomenography - Describing conceptions of the world around us. Instructional Science, 10, 177-200.
- Marton, F. (1983). Beyond individual differences. Educational Psychology, 3(3-4), 289-303.
- Marton, F. (1988). Describing and improving learning. In R. Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Marton, F. e Saljo, R. (1976a). On qualitative differences in learning - I. Outcome and process. British Journal of Educational Psychology, 46, 4-11.
- Marton, F. e Saljo, R. (1976b). On qualitative differences in learning - II. Outcome as a function of the learners' conception of the task. British Journal of Educational Psychology, 46, 115-127.
- Marton, F. e Saljo, R. (1984). Approaches to learning. In F. Marton, D. Hounsell, N. Entwistle (Eds.) The experience of learning. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Marton, F. e Svensson, L. (1979). Conceptions of research in student learning. Higher Education, 8, 471-486.
- Marques, J.F. (1980-82). A investigação psicológica sobre os valores - Desenvolvimento de uma nova escala de valores. Revista Portuguesa de Psicologia, 17-19, 135-155.

- McCarthy, P. e Schmeck, R. (1988). Students self-concepts and the quality of learning in public schools and universities. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Morgan, A., Taylor, E. e Gibbs, G. (1982). Variations in students' approaches to studying. Brittish Journal of Educational Technology, 13(2), 107-113.
- Nisbet, J. e Shucksmith, J. (1986). Learning strategies. London: Routledge & Kegan Paul.
- Nollen, S.B. (1988). Reasons for studying: Motivational orientations and study strategies. Cognition and Instruction, 5(4), 269-287.
- Odell, L. (1980). Teaching writing by teaching the process of discovery: an interdisciplinary enterprise. In L.W.Gregg e E.R.Steinberg (Eds.): Cognitive processes in writing. Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Odell, L., Goswami, D. e Herrington, A. (1983). Levels of inquiry in writing research. In P. Mosenthal, L. Tamor e S.A. Walmsley (Eds.), Research on Writing: principles and methods. New York: Longman.
- Perry, W.Jr. (1983). Foreword In N.Entwistle e P. Ramsden Understanding Student Learning. London & Camberra: Croom Helm. N.Y.: Nichols Publishing Company.
- Popper, K.R. e Lorenz, K. (s/data). O futuro está aberto (Trad. por T.Curvelo). Lisboa: Editorial Fragmentos.
- Ramsden, P. (1979). Student learning and perceptions of the academic environment. Higher Education, 8, 411-427.
- Ramsden, P. (1983). Institutional variations in British students' approaches to learning and experiences of teaching. Higher Education, 12, 691-705.
- Ramsden, P. (1988). Context and strategy - Situational influences on learning. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Ramsden, P. e Entwistle, N.J. (1981). Effects of academic departments on students' approaches to studying. Brittish Journal of Educational Psychology, 51, 368-383.
- Ramsden, P., Martin, e Bowden, (1989). School environment and sixth form pupils' approaches to learning. Brittish Journal of Educational Psychology, 59, 129-142.
- Saljo, R. (1979). Learning about learning. Higher Education, 8, 443-451.

- Saljo, R. (1984). Learning from reading. In F.Marton, D.Hounsell, N.Entwistle (Eds.) The experience of learning. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Scardamalia, M. (1981). How children cope with the cognitive demands of writing. In C.H. Frederiksen e J.F. Dominic (Eds.), Writing: the nature, development, and teaching of written communication. (vol.2). Hillsdale, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Scardamalia, M. e Bereiter, C. (1986). Research on written composition. In M.C.Wittrock (Ed.), Handbook of research on teaching. (3ª. ed.). New York: MacMillan Publishing Company.
- Schmeck, R. (1988a). An introduction to strategies and styles of learning. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Schmeck, R. (1988b). Strategies and styles of learning - An integration of varied perspectives. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Schmeck, R. e Phillips, J. (1982). Levels of processing as a dimension of difference between individuals. Human Learning, 1, 95-103.
- Schmeck, R., Ribich, F. e Ramanaiah, N. (1977). Development of a self-report inventory for assessing individual differences in learning processes. Applied Psychological Measurement, 1, 413-431.
- Shell, D., Murphy, C. e Bruning, R. (1989). Self-efficacy and outcome expectation mechanisms in reading and writing achievement. In Journal of educational Psychology, 81(1), 91-100.
- Speth, C. e Brown, R. (1988). Study approaches, processes and strategies: are three perspectives better than one? British Journal of Educational Psychology, 58, 247-257.
- Svensson, L. (1977). On qualitative differences in learning - III. Study skill and learning. Brittish Journal of Educational Psychology, 47, 233-243.
- Svensson, L. (1984). Skill in learning. In F.Marton, D.Hounsell, N.Entwistle (Eds.), The experience of learning. Edinburgh: The Scottish Academic Press.
- Tamor, L. e Bond, J. (1983). Text analysis: Inferring process from product. In P. Mosenthal, L. Tamor e S.A. Walmsley (Eds.), Research on Writing: principles and methods. New York: Longman.



- Taylor, G. (1988). Preface. In G.Taylor, B.Ballard, V.Beasley, H.K.Bock, J.Clanchy, P.Nightingale (Eds.), Literacy by degrees. Suffolk & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Taylor, G., Ballard, B., Beasley, V., Bock, H.K., Clanchy, J., Nightingale, P. (1988). Introduction. In G.Taylor, B.Ballard, V.Beasley, H.K.Bock, J.Clanchy, P.Nightingale (Eds.), Literacy by degrees. Suffolk & Philadelphia: The Society for Research into Higher Education & Open University Press.
- Thomas, P.R. e Bain, J.D. (1982). Consistency in learning strategies. Higher Education, 11, 249-259.
- Van Rossum, E.J. e Schenk, S. (1984). The relationship between learning conception, learning strategy and learning outcome. British Journal of Educational Psychology, 54, 73-83.
- Watkins, D. (1983). Depth of processing and the quality of learning outcomes. Instructional Science, 12, 49-58.
- Watkins, D. e Hattie, J. (1990). Individual and contextual differences in the approaches to learning of Australian Secondary school students. Educational Psychology, 10(4), 333-341.
- Watkins, D. e Regmi, M. (1990). An investigation of the approach to learning of Nepalese tertiary students. Higher Education, 20, 459-469.
- Watkins, D., Regmi, M. e Astilla, E. (1991). The asian-learner-as-a-rote-learner stereotype: myth or reality? Educational Psychology, 11(1), 21-34.
- Weinstein, C.E. (1988). Assessment and training of student learning strategies. In R.Schmeck (Ed.), Learning strategies and learning styles. N.Y.: Plenum.
- Wilkinson, L. (1990). SYSTAT: The system for statistics. Evanston, IL.: SYSTAT, Inc..

A N E X O S

ANEXO 1: CURRÍCULO DISCIPLINAR DOS CURSOS DO 12º ANO

Curso	Disciplina base (obrigatória)	Disciplinas de opção
1	Matemática	Física Química <u>Biologia</u> <u>Geologia</u> Geometria descritiva Geografia
2	Matemática	<u>Geografia</u> <u>História</u> Francês Inglês
3	<u>Filosofia</u>	<u>História</u> <u>Geografia</u> Alemão Francês Inglês
4	<u>Literatura</u> <u>Portuguesa</u>	Francês Inglês Alemão Latim Grego
5	Desenho	Física Geometria descritiva História das artes visuais Matemática Química

ANEXO 2: CATEGORIZAÇÃO SÓCIO-PROFISSIONAL

<p><u>ESTRATO SUPERIOR</u></p> <p>-Profissões liberais</p> <p>-Pessoal dirigente, administrativo e técnico superior</p>
<p><u>ESTRATO MÉDIO</u></p> <p>-Pessoal dirigente, administrativo e técnico médio</p> <p>-Pequenos patrões e isolados da indústria, comércio e serviços</p> <p>-Pequenos funcionários administrativos; pessoal qualificado dos serviços, transportes e comércio; empregados do comércio e vendedores</p>
<p><u>ESTRATO INFERIOR</u></p> <p>-Operários qualificados</p> <p>-Pessoal especializado dos serviços, transportes e comunicações</p> <p>-Operários especializados</p> <p>-Operários e pessoal dos serviços, transportes e comunicações não especializados.</p>

**INVENTÁRIO DE PROCESSOS DE ESCRITA**

ESTE INVENTÁRIO PRETENDE RECOLHER INFORMAÇÃO SOBRE OS PROCESSOS ENVOLVIDOS NA ELABORAÇÃO DE TRABALHOS ESCRITOS.

O INVENTÁRIO É COMPOSTO POR QUESTÕES SEGUIDAS DE VÁRIAS OPÇÕES DE RESPOSTA.

PARA CADA QUESTÃO, DEVERÁ ESCOLHER DUAS OPÇÕES:

1ª - A opção mais próxima daquilo que acha que deveria acontecer.

2ª - A opção mais próxima daquilo que realmente acontece.

ESTE INVENTÁRIO NÃO PRETENDE AVALIAR AS PESSOAS QUE A ELE RESPONDEM.

NÃO EXISTEM RESPOSTAS CERTAS OU ERRADAS E É MANTIDA A CONFIDENCIALIDADE.

RESPONDA POR FAVOR A TODAS AS QUESTÕES O MELHOR QUE POSSA; NÃO DEIXE NENHUMA POR FAZER. AS SUAS RESPOSTAS SERÃO DE GRANDE AJUDA.

**NÃO ESCREVA NADA NESTAS FOLHAS. RESPONDA NAS FOLHAS DE RESPOSTA.**

**1. PARA MIM, UM TRABALHO ESCRITO CONSTITUI GERALMENTE :**

- A. Uma experiência agradável que pode proporcionar uma aprendizagem enriquecedora.
- B. Um trabalho pouco interessante mas que é preciso fazer.
- C. Uma oportunidade de descobrir o interesse ou a utilidade dum dado tema.

**2. ANTES DE FAZER UM TRABALHO ESCRITO SINTO-ME GERALMENTE :**

- A. Muito pouco confiante.    B. Pouco confiante.    C. Confiante.    D. Muito Confiante.

**3. QUANDO ESCREVO PARA UM TRABALHO TENHO, GERALMENTE, POR INTENÇÃO :**

- A. Ficar a saber melhor o assunto sobre o qual estou a escrever.
- B. Conseguir fazer o que é preciso com um mínimo de trabalho para ter uma nota positiva.
- C. Fazer as coisas de modo a conseguir uma nota muito alta.

**4. EM RELAÇÃO AOS TRABALHOS ESCRITOS CONSIDERO-ME UMA PESSOA :**

- A. Muito pouco capaz.    B. Pouco capaz.    C. Capaz.    D. Muito capaz.

### **5. QUANDO PARTO PARA A ESCRITA DUM TRABALHO:**

- A. Acontece-me, frequentemente, não ter a certeza do que querem que eu faça (ou seja, se é para eu comparar, para explicar as causas, etc.).
- B. Geralmente estou seguro/a do que se pretende.

### **6. ANTES DE COMEÇAR UM TRABALHO ESCRITO:**

- A. Tento geralmente começar por recordar o que sei sobre o tema e só depois é que vou actualizar os meus conhecimentos sobre ele.
- B. Não costumo sentir grande necessidade de aumentar os meus conhecimentos sobre o tema.
- C. Sinto-me geralmente na necessidade de ir à procura de mais coisas sobre o tema.

### **7. QUANDO, ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER PARA UM TRABALHO, TENHO NECESSIDADE DE ACTUALIZAR OS MEUS CONHECIMENTOS SOBRE O TEMA :**

- A. Procuro, geralmente, outros materiais para além dos apontamentos das aulas e das leituras indicadas pelo professor.
- B. Costumo fazê-lo recorrendo exclusivamente aos apontamentos das aulas ou às leituras recomendadas pelo professor.

### **8. QUANDO ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER PARA UM TRABALHO TENTO REUNIR INFORMAÇÃO SOBRE O TEMA :**

- A. Normalmente, vou juntando informações de diferentes fontes sem me preocupar em as organizar de acordo com temas ou critérios específicos.
- B. Vou recolhendo informações de diferentes fontes de acordo com diferentes temas ou critérios que me permitem ir organizando os tópicos.
- C. Geralmente peço a alguém que me ajude a organizar os tópicos.

### **9. QUANDO RECOLHO INFORMAÇÃO SOBRE O TEMA DE QUE VOU ESCREVER :**

- A. Costumo manter as palavras utilizadas nos livros consultados.
- B. Utilizo as minhas próprias palavras.
- C. Tento utilizar as minhas próprias palavras mas geralmente não consigo.

### **10. ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER PARA UM TRABALHO :**

- A. Não costumo fazer um esquema do que vou escrever, mas tento pensar numa forma de relacionar as ideias que vou expôr.
- B. Não costumo esquematizar ou pensar numa forma de relacionar as ideias.
- C. Tento, geralmente, fazer um esquema daquilo que vou escrever.

**11. QUANDO TENTO FAZER UM PLANO OU PENSAR SOBRE AQUILO QUE VOU ESCREVER:**

- A. Costumo preocupar-me, principalmente, com a forma como vou relatar exactamente a informação que recebi.
- B. Costumo preocupar-me, principalmente, com a forma como vou organizar a informação de acordo com a minha perspectiva.

**12. QUANDO PLANEIO AQUILO QUE VOU ESCREVER PARA UM TRABALHO:**

- A. Faço-o, geralmente, pensando em todo o texto, concentrando-me mais no que quero dizer do que nas palavras e nas frases que vou usar.
- B. Faço-o, geralmente, frase a frase ou parágrafo a parágrafo, à medida que vou escrevendo, concentrando-me, principalmente, no tipo de palavras e de frases que devo usar.

**13. QUANDO NUMA DISCIPLINA QUALQUER, ME PEDEM UM TRABALHO ESCRITO:**

- A. Geralmente encontro uma relação entre o trabalho e os temas da disciplina.
- B. Nem sempre percebo a relação do trabalho com os temas da disciplina.

**14. ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER PARA UM TRABALHO:**

- A. Não costumo planear a ordem a dar àquilo que vou escrever - geralmente exponho como me ocorre.
- B. Costumo planear a ordem a dar àquilo que vou escrever.

**15. QUANDO PLANEIO AQUILO QUE VOU ESCREVER:**

- A. Tenho tendência a procurar maneira de relacionar duma forma integrada as coisas que quero dizer.
- B. Costumo seguir uma sequência previamente observada.
- C. Geralmente penso numa lista de coisas e tendo a não me preocupar com a sua relação.

**16. DEPOIS DE JÁ TER DECIDIDO O QUE VOU INCLUIR NO TEXTO, MAS AINDA ANTES DE COMEÇAR A ESCREVER:**

- A. Nunca ou raramente introduzo novos aspectos.
- B. Por vezes introduzo novos aspectos, mas quando isso acontece não modifico o fundamental daquilo que já decidi escrever.
- C. Costumo introduzir novos aspectos acabando, muitas vezes, por modificar aquilo que tinha planeado.

### **17. QUANDO ESCREVO PARA UM TRABALHO :**

- A. É frequente esquecer-me das instruções que me são dadas sobre o género de escrita a seguir (por exemplo: comparar, descrever, analisar, explicar as causas, etc.).
- B. Geralmente utilizo um género de escrita diferente daquele que me é pedido e que, no momento, me parece mais adequado.
- C. Geralmente correspondo ao género de escrita que me é pedido.

### **18. AO ESCREVER PARA UM TRABALHO :**

- A. Tento, geralmente, agradar ao professor que vai ler escrevendo aquilo de que ele está à espera.
- B. Não costumo levar muito em conta o professor que vai ler.
- C. Embora a minha preocupação não seja agradar ao professor que vai ler, costumo estar sensível às suas características.
- D. Costumo tentar redijir algo que faça sentido para mim sem me preocupar muito com quem vai ler.

### **19. QUANDO ESCREVO PARA UM TRABALHO :**

- A. Ponho em causa, frequentemente, a forma como a tarefa ou o problema me é apresentado indo para além do que me foi pedido.
- B. Não costumo tentar ser original - procuro devolver as informações que recebi fazendo, no máximo, um rearranjo dessas informações.
- C. Procuro, frequentemente, apresentar os meus próprios pontos de vista.

### **20. AO ESCREVER PARA UM TRABALHO :**

- A. Geralmente, não procuro dar ao texto um determinado estilo.
- B. Preocupo-me, frequentemente, em dar ao texto um estilo particular.

### **21. QUANDO COMEÇO A ESCREVER AQUILO QUE QUERO DIZER :**

- A. Geralmente procuro incluir tanta informação quanto consigo.
- B. Geralmente procuro seleccionar a informação que incluo.

### **22. QUANDO PASSO O QUE QUERO DIZER PARA PALAVRAS ESCRITAS :**

- A. A minha preocupação vai, preferencialmente, para o significado do discurso.
- B. Tendo a preocupar-me, principalmente, com as palavras e a frases a utilizar.

**23. QUANDO ESCREVO OU DEPOIS DE TER ESCRITO PARA UM TRABALHO :**

- A. Preocupo-me, frequentemente, em avaliar o que vou escrever ou em reler o que escrevi embora muitas vezes me perca por causa disso.
- B. Geralmente, não me preocupo muito em avaliar o que vou escrever ou em reler o que escrevi.
- C. Preocupo-me, frequentemente, em avaliar o que vou escrever ou em reler o que escrevi visto que isso me ajuda.

**24. QUANDO TENTO ANALISAR O QUE ESCREVI OU O QUE ESCREVO PARA UM TRABALHO:**

- A. Geralmente, preocupo-me mais em verificar se aquilo é realmente o que quero dizer, e deixo para depois a ortografia, a pontuação e a gramática.
- B. Concentro-me, geralmente, na ortografia, na pontuação ou na gramática.

**25. QUANDO ME PREOCUPO EM ANALISAR O QUE ESCREVI OU ESTOU A ESCREVER :**

- A. Geralmente faço essa análise logo no final de cada frase.
- B. É mais frequente suspender essa análise até ter escrito um texto mais longo.

**26. DEPOIS DE TER ESCRITO UM TEXTO OU PARTE DUM TEXTO PARA UM TRABALHO:**

- A. Geralmente modifico bastante aquilo que escrevi.
- B. Não costumo modificar muito aquilo que escrevi.

**27. GERALMENTE QUANDO MODIFICO UM TEXTO, OU PARTE DUM TEXTO, QUE ESCREVI :**

- A. Faço, sobretudo, alterações na ortografia, na pontuação e na gramática.
- B. Tento, principalmente, fazer alterações no conteúdo do texto de forma a precisar o sentido daquilo que quero exprimir (deixo para depois a ortografia, a pontuação, e a gramática).

**28. QUANDO MODIFICO UM TEXTO, OU PARTE DUM TEXTO, QUE ESCREVI PARA UM TRABALHO:**

- A. Tendo, geralmente, a adiar essa modificação até ter escrito uma certa quantidade de texto.
- B. Faço-o habitualmente durante a escrita ou após ter escrito cada frase.

**29. NA MINHA OPINIÃO, OS MEUS TRABALHOS ESCRITOS SÃO GERALMENTE :**

- A. Fracos.    B. Razoáveis.    C. Bons.    D. Muito Bons.



**ANEXO 4: CLASSIFICAÇÃO DOS ITENS**

Grupo	Sub-grupo	Sub-processos <sup>1</sup>	Itens	Opções			
				A	B	C	D
Estratégia	Planeamento	Interpretação da tarefa	5	0	1	-	-
			13	1	0	-	-
		Planeamento em geral	10	1	0	1	-
			11	0	1	-	-
			12	1	0	-	-
		Actualização e geração de ideias	6	1	0	1	-
			7	1	0	-	-
			8	0	1	0	-
			9	0	1	0	-
		Organização estrutural	14	0	1	-	-
			15	1	0	0	-
		Determin. <sup>2</sup>	17	0	1	1	-
		Audiência	18	0	0	1	1
		Originalidade	19	1	0	1	-
		Estilo	20	0	1	-	-
		Planeam. pont.	16	0	0	1	-
	Redacção	---	21	0	1	-	-
			22	1	0	-	-
	Revisão	Avaliação	23	0	0	1	-
			24	1	0	-	-
			25	0	1	-	-
		Alteração	26	1	0	-	-
			27	0	1	-	-
			28	1	0	-	-
Motivação	---	---	1	1	0	1	-
			3	1	0	2	-
Auto-eficácia	---	---	2	1	2	3	4
	---	---	4	1	2	3	4
	---	---	29	1	2	3	4

<sup>1</sup>Sub-processos da composição escrita correspondentes (para os itens de estratégia).

<sup>2</sup>Determinação de objectivos globais (género do discurso)

ANEXO 5: CARACTERIZAÇÃO DOS ITENS DE ESTRATÉGIA QUANTO AOS CRITÉRIOS DE SELECÇÃO

Itens	Crítérios	1º	2º	3º	4º	5º	6º
6*	S	S	S	S	S	S	N
7*	S	S	S	S	S	S	N
23*	S	S	S	S	S	N	S
14*	S	S	S	S	S	N	S
19*	S	N	S	S	S	S	S
11*	S	N	S	S	S	S	S
13*	S	N	S	S	S	S	N
15*	S	N	S	N	S	S	S
9*	S	N	S	N	N	N	S
10*	S	N	N	S	N	N	N
8*	N	S	S	N	N	N	S
5*	N	N	S	S	N	N	S
21*	N	N	S	N	S	S	S
20	N	N	S	N	S	S	S
25	N	N	S	N	S	S	S
28	N	N	S	N	N	N	S
27	N	N	S	N	N	N	S
12	N	N	S	N	N	N	S
22	N	N	S	N	N	N	S
17	N	N	S	N	N	N	N
16	N	N	N	N	N	N	S
26	N	N	N	N	N	N	S
18	N	N	N	N	N	N	S
24	N	N	N	N	N	N	S

\*: itens seleccionados

S: Corresponde ao critério N: Não corresponde ao critério

1º: Correlação item-total > ou = a 0.20.

2º: Pertença ao maior grupo homogéneo (análise de "clusters").

3º: A retirada do item não faz aumentar a consistência interna.

4º: Relação esperada ( $p < 0.05$ ) com pelo menos um dos itens de motivação quanto, pelo menos, a um tipo de estratégia.

5º: Correlação positiva ( $p < 0.05$ ) com, pelo menos, uma das dimensões de avaliação do produto.

6º: Distribuição de resposta não extremamente assimétrica (qualquer das opções >20%).

# ANEXO 6

## GRELHA DE ANÁLISE DO PRODUTO ESCRITO

### ORGANIZAÇÃO

1	APRESENTAÇÃO DESORGANIZADA DE IDEIAS POUCO RELACIONADAS ENTRE SI OU APRESENTAÇÃO DE IDEIAS PELA MESMA ORDEM EM QUE FORAM RECEBIDAS.
2	
3	
4	APRESENTAÇÃO DE IDEIAS INTERRELACIONADAS DE FORMA BASTANTE INTEGRADA.

### INTERPRETAÇÃO

1	AUSÊNCIA DE PONTOS DE VISTA OU INTERPRETAÇÕES PESSOAIS.
2	
3	
4	PRESENÇA DE MUITOS PONTOS DE VISTA OU INTERPRETAÇÕES PESSOAIS.

### CONTEÚDO

NÍVEL DE ABSTRAÇÃO		UTILIZAÇÃO DOS FACTOS	
1	O CONTEÚDO CONSISTE PRINCIPALMENTE EM FACTOS E/OU EM EXPERIÊNCIAS PESSOAIS.	1	A REFERÊNCIA A FACTOS É POUCO CRITERIOSA.
2		2	
3		3	
4	O CONTEÚDO CONSISTE PRINCIPALMENTE NA APRESENTAÇÃO DE HIPÓTESES, PRINCÍPIOS E TEORIAS OU NA DISPUTA DE TEORIAS VIGENTES.	4	A REFERÊNCIA A FACTOS É CRITERIOSA, SERVINDO PARA SUBSTANCIAR OS ARGUMENTOS APRESENTADOS.

### IMPRESSÃO GERAL

1	FRACA.
2	RAZOÁVEL.
3	BOA.
4	MUITO BOA.

## INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE ESCRITA

COM ESTE INQUÉRITO PRETENDE-SE RECOLHER INFORMAÇÃO SOBRE OS HÁBITOS DE ESCRITA DOS SEUS ALUNOS AO NÍVEL DOS TRABALHOS ESCRITOS NO 12º ANO (EXCLUINDO TESTES E REDACÇÕES).

NÃO SE PRETENDE UTILIZAR ESTA INFORMAÇÃO PARA AVALIAR OS SEUS ALUNOS OU PARA O/A AVALIAR A SI ENQUANTO PROFESSOR(A). SOBRE OS RESULTADOS SERÁ MANTIDA CONFIDENCIALIDADE.

DATA: \_\_\_\_\_ ESCOLA: \_\_\_\_\_

DISCIPLINA: \_\_\_\_\_

NOME: \_\_\_\_\_

NÚMERO MÉDIO DE TRABALHOS ESCRITOS, EFECTUADOS NO PRESENTE ANO LECTIVO, NAS TURMAS DO 12º ANO QUE LECCIONA: \_\_\_\_\_

TEMAS DOS TRABALHOS ESCRITOS EFECTUADOS NO PRESENTE ANO LECTIVO: \_\_\_\_\_

MODO USUAL DE APRESENTAÇÃO DOS TRABALHOS AOS ALUNOS (ASSINALE COM UM X):

.RESOLVER UM PROBLEMA OU RESPONDER A UMA QUESTÃO DE DESENVOLVIMENTO: \_\_\_\_\_

.EXPLORAR LIVREMENTE UMA TEMÁTICA GERAL: \_\_\_\_\_ .OUTROS MODOS : \_\_\_\_\_ (SE SIM QUAIS: \_\_\_\_\_)

NÚMERO MÉDIO DE DIAS CONCEDIDOS PARA A ELABORAÇÃO DOS TRABALHOS: \_\_\_\_\_

O QUE SE ESPERA QUE OS ALUNOS FAÇAM:

.EM TERMOS DA ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO: \_\_\_\_\_

.EM TERMOS DO GRAU DE INTERPRETAÇÃO PESSOAL: \_\_\_\_\_

.EM TERMOS DO CONTEÚDO DO TRABALHO: \_\_\_\_\_

MODO MAIS UTILIZADO PARA AVALIAR OS TRABALHOS (ASSINALE COM UM X):

.IMPRESSÃO GERAL QUALITATIVA: \_\_\_\_\_ .IMPRESSÃO GERAL QUANTITATIVA: \_\_\_\_\_

.UTILIZAÇÃO DE CRITÉRIOS ESPECÍFICOS: \_\_\_\_\_ (SE SIM QUAIS: \_\_\_\_\_)